



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliana Ruschel Gomes Mariotto

**A mediação com a arte como estratégia na formação continuada de
coordenadores pedagógicos**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2023



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliana Ruschel Gomes Mariotto

**A mediação com a arte como estratégia na formação continuada de
coordenadores pedagógicos**

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

SÃO PAULO

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste trabalho por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Mariotto, Juliana Ruschel Gomes

A mediação com a arte como estratégia na formação continuada de coordenadores pedagógicos. / Juliana Ruschel Gomes Mariotto. -- São Paulo: [s.n.], 2023. 149 f. il.; 30 cm.

Orientador: Lílian Maria Ghiuro Passarelli. Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2023.

1. Formação continuada. 2. Coordenadores pedagógicos. 3. Mediação com obras de arte. 4. Estratégia formativa. I. Passarelli, Lílian Maria Ghiuro, orient. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

Juliana Ruschel Gomes Mariotto

A mediação com a arte como estratégia na formação continuada de coordenadores pedagógicos

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli – PUC-SP (Orientadora)

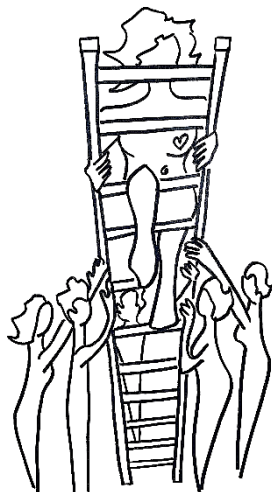
Professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC-SP

Professora Dra. Jeanny Meiry Sombra Silva – Centro Universitário Católico Ítalo-brasileiro

*Dedico este trabalho aos coordenadores pedagógicos da rede municipal
de Educação de Maranguape – CE.*

AGRADECIMENTOS

Figura 1 – Agradecer a todos que me apoiaram



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2023)¹.

É com muita alegria que escrevo os agradecimentos deste trabalho. Muita gente me falava que o mestrado não é um percurso fácil e, realmente, não foi. Por vezes, pensei em desistir, achando que talvez a vida acadêmica não fosse para mim. Mas, ainda bem que persisti, pois não estava sozinha, contei com muito apoio das pessoas às quais agradeço aqui profundamente.

Posso dizer que hoje não sou mais a mesma Juliana que começou o mestrado há três anos. O processo de estudo e de pesquisa me fortaleceu pessoalmente e profissionalmente, contribuindo muito com a minha autoestima e com a minha prática profissional. Por isso, agradeço, com todo o meu coração, a cada um e a todos que estiveram comigo nesta jornada.

Agradeço aos meus pais e avós, **Rita**, **Mimito** (*in memoriam*), **Neli** (*in memoriam*), **Alberto** (*in memoriam*), **Lucia** (*in memoriam*) e **Chiquinho** (*in memoriam*). Vocês são a minha base. À minha querida sogra **Dora**, que é minha segunda mãe. À minha família amada, **Pedro**, **Joana**, **Carolina**, **Chico**, **Helena**, **Lelo**, **Bia**, **Nando**, **Thais**, **Chico**, **Beto**, **Paulo**, **Ana Paula**, **Teca**, **Marcelo**, **Laura**, **Julia**, **Denise**, **Willy**, **Marcel**, **Stefan**, **Maria Carolina** e **Flora**, por acreditarem na minha escolha de ser educadora. Em especial, agradeço aos meus meninos amados, **Alberto**, meu parceiro de

¹ Todas as ilustrações presentes neste trabalho são de minha autoria.

vida, que deu suporte para estudar e para construir a minha carreira como professora, e **Jorge**, que, ao nascer me fez mãe e educadora.

Às minhas queridas amigas, **Silvia, Raquel, Margarete, Mariana, Fabiana e Glória**, que me incentivaram a fazer o mestrado, me ajudaram com sugestões, com ideias e não me deixaram desistir.

Às minhas amigas e colegas do chão da escola, **Ruth, Ghi, Day, Cris e Claudia**, que sempre, com muita generosidade, acreditaram que eu poderia ir além.

À **Juliana Silvério**, que cuidou de mim e da minha casa, me trazendo água fresca para garantir que eu estivesse hidratada nas longas horas de escrita em frente ao computador.

À minha querida orientadora, a **Professora Lílian Passarelli**, por ter acreditado em mim e me apoiado a cada passo da pesquisa, sempre muito disponível, concebendo esta pesquisa ao meu lado, ofertando sabedoria, generosidade e delicadeza.

Às minhas professoras e professor do FORMEP, **Professora Clarilza Prado de Souza, Professora Laurizete Passos, Professora Laurinda Ramalho e Professor Nelson Gimenes**, pelas aprendizagens que fortaleceram minha prática como formadora e como pesquisadora. Em especial, à **Professora Vera Placco**, que, para além das aprendizagens durante as aulas, fez parte da minha banca de qualificação e que, juntamente com a **Professora Jeanny Sombra**, realizou uma leitura cuidadosa e fez apontamentos valiosos para o meu trabalho.

Às tutoras do FORMEP, especialmente à **Professora Elvira Aranha**, que foi a minha tutora no primeiro semestre do FORMEP e que, com muita sensibilidade, ajudou a encontrar a minha voz na escrita das considerações iniciais.

Ao querido **Humberto**, assistente de coordenação do FORMEP, que, desde o meu primeiro contato, ainda no processo seletivo, me orientou com muita paciência e cuidado.

Aos meus **colegas de turma** do FORMEP, pela escuta e pelas partilhas generosas.

A todos da **Comunidade Educativa CEDAC**, que acreditaram em mim, mesmo quando eu ainda não sabia que era formadora, enxergando habilidades que eu nem sabia que tinha, e que investem na minha formação continuamente.

Aos gestores escolares e educacionais da **rede municipal de educação de Maranguape (CE)**, que me receberam de braços abertos, me ensinando muito e contribuindo com a minha aprendizagem, sobretudo à querida **Maristela**, que me acompanhou de pertinho durante a produção de dados. Agradeço, em especial, aos coordenadores pedagógicos que participaram desta pesquisa e que se dispuseram a compartilhar suas experiências e reflexões, tornando possível este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral, identificar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e da ampliação de repertório. Tendo como foco os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede municipal de Maranguape – CE, os objetivos específicos são: (1) apreender as significações atribuídas pelos coordenadores ao vivenciarem uma experiência formativa que faz uso da arte como mediação na formação e (2) descrever as etapas de uma estratégia formativa intitulada banquete cultural, na perspectiva da mediação com obras de arte em contextos de formação continuada de educadores. O referencial teórico acerca da formação continuada de educadores e do papel formador do coordenador pedagógico está pautado, principalmente, em Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Passarelli (2002), Placco e Souza (2006; 2016; 2017; 2018), Tardif (2002), Canário (1998), Christov (2012), Soligo (2015), Costa e Placides (2010), Diaz e Perez (2023). A reflexão sobre estratégias formativas e sobre o uso da arte por meio da experiência estética está apoiada em Larrosa (2002; 2011), Dewey (2010), Schön (2000), Augusto (2011), Alarcão (1996), Pessoa e Roldão (2013), Barbosa (2009), Aguiar e Ozella (2006), Almeida (2012), entre outros. A pesquisa conta com a análise dos depoimentos coletados por meio de um grupo de discussão, orientado pela proposta de Weller (2006). A análise de dados é inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2016) e dá origem a quatro categorias: (1) experiência estética; (2) reflexões sobre as práticas; (3) intencionalidade pedagógica; (4) desdobramentos a partir da formação. Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam que a mediação com obras de arte trouxe reflexões para além da ampliação do repertório cultural dos participantes e possibilitou a ressignificação de suas práticas como coordenadores pedagógicos por meio da reflexão. A pesquisa possibilitou a descrição das etapas de uma estratégia formativa com a mediação com obras de arte: (1) seleção; (2) organização; (3) contemplação; (4) discussão; (5) costura. Este estudo indica que a estratégia formativa com a mediação com obras de arte na formação continuada de coordenadores pedagógicos possibilita a reflexão e a ressignificação de práticas.

Palavras-chave: Formação continuada. Coordenadores pedagógicos. Mediação com obras de arte. Reflexão sobre a prática. Estratégia formativa.

ABSTRACT

This research, with a qualitative approach, has the general objective of identifying what mediation with works of art allows educators to do beyond enjoyment and expansion of repertoire. Focusing on the pedagogical coordinators of early childhood education and elementary education in the municipal network of Maranguape – CE, the specific objectives are: (1) to understand the meanings attributed by the coordinators when experiencing a formative experience that uses art as mediation in education and (2) describe the stages of a educational proposal entitled cultural banquet, from the perspective of mediation with works of art in contexts of continuing education for educators. The theoretical reference regarding the continued education of educators and the educator role of the pedagogical coordinator is mainly based on Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Passarelli (2002), Placco and Souza (2006; 2016; 2017; 2018), Tardif (2002), Canário (1998), Christov (2012), Soligo (2015), Costa and Placides (2010), Diaz and Perez (2023). The reflection on educating strategies and the use of art through aesthetic experience is supported by Larrosa (2002; 2011), Dewey (2010), Schön (2000), Augusto (2011), Alarcão (1996), Pessoa and Roldão (2013), Barbosa (2009), Aguiar and Ozella (2006), Almeida (2012), among others. The research relies on the analysis of statements collected through a discussion group, guided by Weller's proposal (2006). Data analysis is inspired by Bardin's (2016) content analysis and gives rise to four categories: (1) aesthetic experience; (2) reflections on practices; (3) pedagogical intentionality; (4) developments from formation. The results obtained in this research show that mediation with works of art brought reflections beyond the expansion of the cultural repertoire of the participants and enabled the reframing of their practices as pedagogical coordinators through reflection. The research made it possible to describe the stages of a formative proposition with mediation with works of art: (1) selection; (2) organization; (3) contemplation; (4) discussion; (5) sewing. This study indicates that the formative proposition with mediation with works of art in the continued education of pedagogical coordinators enables reflection and the redefinition of practices.

Keywords: Continuing education. Pedagogical coordinators. Mediation with works of art. Reflection on practice. Educational strategic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Agradecer a todos que me apoiaram

Figura 2 – Tutoria

Figura 3 – Sustentação teórica

Figura 4 – Empréstimo do olhar

Figura 5 – Construção da identidade

Figura 6 – Tábua de salvação

Figura 7 – Adentrar diferentes universos

Figura 8 – Abrir o coração

Figura 9 – Inteira

Figura 10 – Fatura

Figura 11 – Trajetória

Figura 12 – Análise de dados

Figura 13 – Aprofundar a pesquisa

Figura 14 – As marcas que deixamos

Figura 15 – Síntese reflexiva

Figura 16 – Relações

Figura 17 – Recobrando a minha identidade

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Leitura da obra literária *Zoom*

Fotografia 2 – “Mar de livros”

Fotografia 3 – Varal de poemas

Fotografia 4 – Tecido literário

Fotografia 5 – Mesa e varal de literatura negra

Fotografia 6 – Ilustração da formadora na apresentação do encontro formativo

Fotografia 7 – Organização do espaço para a formação (1)

Fotografia 8 – Organização do espaço para a formação (2)

Fotografia 9 – Organização do espaço para a formação (3)

Fotografia 10 – Registro da formadora na lousa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos selecionados

Quadro 2 – Obras trabalhadas

Quadro 3 – Dados dos participantes da pesquisa

Quadro 4 – Categorias e temas

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Ilustração da cadeia formativa

Fluxograma 2 – Etapas que compõem o banquete cultural

LISTA DE SIGLAS

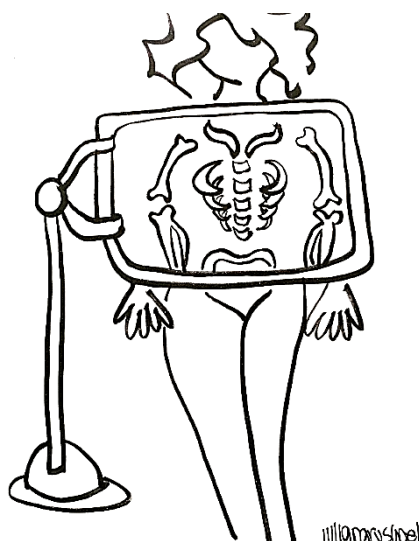
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CECEDAC	Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
CEI	Centro de Educação Infantil
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
CP	Coordenador Pedagógico
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 Pesquisas correlatas.....	15
1.2 Formação continuada de educadores.....	23
1.2.1 O papel do formador na formação continuada.....	27
1.2.2 O papel formador do coordenador pedagógico.....	29
1.2.3 Estratégia formativa.....	35
1.3 A mediação com obras de arte como estratégia formativa.....	38
1.3.1 A arte na BNCC.....	39
1.3.2 Experiência estética: arte como mediação.....	42
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
2.1 Abordagem de pesquisa.....	50
2.2 Contextualização da pesquisa: formação continuada de gestores escolares.....	52
2.3 Como aconteceu a produção de dados.....	55
2.4 Participantes da pesquisa.....	67
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
3.1 Organização dos dados.....	71
3.2 Análise das categorias oriundas do grupo de discussão.....	74
3.2.1 Categoria 1 – Experiência estética.....	75
3.2.2 Categoria 2 – Reflexão sobre as práticas.....	81
3.2.3 Categoria 3 – Intencionalidade pedagógica.....	86
3.2.4 Categoria 4 – Desdobramentos a partir da formação.....	89
3.3 Síntese dos achados do grupo de discussão.....	95
CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	125

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Figura 2 – Tutoria



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2021).

As considerações iniciais deste trabalho começaram a ser escritas na tutoria nos dois primeiros semestres do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP). O processo da tutoria no programa recupera toda a trajetória profissional do pesquisador, ajudando-o a identificar o tema de pesquisa. Essa é a ideia que reproduzi graficamente na ilustração acima.

Nasci² em uma família de cineastas, trabalhei com produção de cinema publicitário e fotografia por dez anos. Tive uma fase de crise com a publicidade, comecei a pintar tecido e me mudei para Monte Verde, onde abri uma loja em que vendia meu trabalho de pintura e artesanato mineiro. Naquela época, fazia um portfólio com os artistas que vendiam seus produtos na loja, pois achava importante trazer a história deles para valorizar suas trajetórias e, periodicamente, planejava sessões de pintura para a filha de

² Neste trabalho, nas partes em que trato diretamente da minha experiência pessoal, em alguns momentos da análise dos dados e nas considerações finais, faço referência a mim mesma usando a primeira pessoa do singular. Já nas partes em que discorro sobre a minha experiência como formadora, que constitui o cerne desta pesquisa, utilizo a terceira pessoa do singular, referindo-me a mim mesma ora como formadora, ora como pesquisadora, ora como formadora-pesquisadora. A escolha da terceira pessoa do singular tem como escopo o desenvolvimento de reflexões mais críticas sobre a minha própria prática. Por sua vez, nas partes em que estão incluídos os participantes da pesquisa, a minha orientadora e/ou os potenciais leitores deste trabalho, uso a primeira pessoa do plural.

uma amiga: foram as minhas primeiras práticas como educadora, mas ainda não havia me dado conta disso.

Acreditando que minha história com o audiovisual não estava terminada, fui para Londres estudar cinema com a equipe do *Monty Python*³. Lá, eu trabalhei em um restaurante cujo dono, que me achava muito criativa e sensível, me contratou para ensinar seu filho de 5 anos a ter um olhar artístico: mais uma vez, mesmo sem perceber, eu estava atuando como professora, uma mediadora de propostas que possibilitaram experiências de aprendizagem para uma criança.

Naquele período, meu primeiro movimento foi conhecer o menino na sua casa. Sondei suas preferências de brincadeiras e brinquedos. A partir daí, fiz planejamentos semanais para os nossos encontros, pensando sempre em um lugar diferente para irmos, com propostas que eu considerava oportunas para criar possibilidades de aprendizagem. Nossos encontros eram sempre acordados com a criança, que tinha liberdade para fazer escolhas a partir das propostas planejadas.

Hoje, consigo identificar, nessas experiências, princípios presentes nas reflexões sobre as práticas de educadores da primeira infância, como a construção de portfólio para historicizar e valorizar trajetórias. Identifico, também, o protagonismo docente na intencionalidade e no planejamento por trás das propostas realizadas, que são alinhadas à “concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e seus interesses” (*Currículo da cidade* – Educação Infantil, 2019, p. 178). Isso garante, a partir da escuta do educador, também, o protagonismo infantil. Depois de quase um ano, em outubro de 2003, retornei para o Brasil e voltei a atuar no mercado publicitário, desta vez, como assistente de direção.

Um ano e meio depois, nasceu meu filho, e eu, que sempre tinha sido uma *workaholic*, me dediquei, com a mesma intensidade que dedicava ao trabalho, aos cuidados do meu bebê. Senti-me privilegiada por poder acompanhar de perto cada fase de desenvolvimento. Pude perceber o quanto meu filho se desenvolvia a partir das interações que proporcionamos para ele, na relação comigo e com o pai, com outros familiares, crianças da pracinha, assim como com diferentes ambientes.

Lembro-me de que me impressionou o quanto ele evoluiu quando íamos à praia. A relação dos estímulos do ambiente com as aprendizagens era evidente. Foi nessa fase

³ Grupo inglês de comédia, criado em 1969. Produziram diversos programas de televisão e filmes para o cinema.

que percebi a importância das vivências significativas na vida de bebês e crianças bem pequenas para as aprendizagens, assim como a minha vontade de educar. Voltar a trabalhar com cinema deixou de ser uma opção. Soube que queria ser educadora. Decidi fazer a graduação em Pedagogia. Não era nenhum curso renomado, mas aproveitei cada minuto da graduação e me formei como oradora da minha turma. Em minha formatura, meu filho, na época com 8 anos, estava sentado na plateia, o que foi uma grande emoção para mim, uma vez que ele foi o responsável por fazer aflorar minha vontade de educar.

Ter encontrado a minha vontade de educar por meio da experiência da maternidade vem ao encontro do que Nóvoa (2022) defende quanto ao trabalho do educador, considerando-o uma profissão especial, que valoriza as dimensões pessoais e profissionais do sujeito, sem “regressar a uma visão romântica do professorado” (Nóvoa, 2008, p. 7). Na perspectiva adotada por tal autor, não se valorizam apenas conceitos vocacionais ou missionários, mas reconhece-se, também, a importância da formação técnica e científica do professor. Nesse sentido, as minhas dimensões pessoal e profissional estão interligadas, pois foi a dimensão pessoal que me motivou a estudar, a me formar pedagoga e a desenvolver a minha dimensão profissional como educadora.

Recém-formada, surgiu a oportunidade de um trabalho temporário, como professora polivalente assistente em uma escola particular de Educação Infantil. Foi muito bom ingressar em sala de aula depois da aprendizagem teórica na faculdade de Pedagogia, tendo em vista que a professora polivalente com quem trabalhei me deu, semanalmente, autonomia para criar uma proposta com as crianças. Nesses momentos, pude planejar contextos para as crianças explorarem, já pensando em valorizar as linguagens artísticas.

Seis meses depois, fui convidada para assumir o cargo de professora especialista em arte. Em sala de aula, pude levar meu conhecimento em audiovisual para ampliar as possibilidades de exploração e expressão das crianças, além das linguagens mais comumente usadas na Educação Infantil, como o desenho, a pintura e a escultura. Apresentei propostas com o uso de fotografia e vídeo, nas quais as crianças puderam se apropriar também dessas linguagens para desenvolver a comunicação, expressar sentimentos e ideias. Essa experiência foi muito importante para que eu percebesse como, na minha vida, mudar de área de atuação profissional não descartou minhas experiências anteriores, pois são as minhas vivências pessoais e profissionais que se agregam à minha história, formando quem eu sou hoje.

Durante minha atuação como professora de arte, tive vontade de compartilhar minhas práticas com outros educadores. Por dois anos, 2017 e 2018, me inscrevi no 9º e 10º Congressos do Instituto Cultural Lourenço Castanho⁴ (ICLOC) de Práticas em Sala de Aula, realizado no Colégio Presbiteriano Mackenzie. Em 2017, apresentei uma experiência intitulada “Cinema na Educação Infantil”, uma proposta com o audiovisual com crianças de 4 e 5 anos. No ano seguinte, partilhei minha prática como professora de arte⁵, com o título de “Arte na Educação Infantil: interdisciplinaridade, técnicas e linguagens artísticas diferenciadas”. O trabalho que apresentei ilustrava a utilização de diferentes linguagens, ampliando o repertório cultural dos alunos e contemplando os temas de projetos nas propostas artísticas⁶. Essa foi a minha primeira experiência falando diretamente com outros educadores.

Ainda em 2018, participei, como voluntária, do Programa Myra – Juntos pela leitura⁷, uma parceria da Comunidade Educativa CEDAC (CE CEDAC)⁸ com a Fundação Sociedade de Maria (SM), que pretende contribuir para melhorar o desempenho leitor de estudantes de 4º a 6º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Os voluntários desse programa participam de uma formação inicial e têm um acompanhamento permanente para realizar o papel de tutor, mediando sessões de leitura semanais com alunos, recomendados pelas escolas, com necessidade de aprofundar sua compreensão leitora. As escolas participantes do programa, por meio de avaliações, identificam as crianças com dificuldade leitora e as convidam a participar. O aceite não é obrigatório. Os encontros com os voluntários acontecem semanalmente durante o horário regular de aula. Nesse programa, fui tutora de uma aluna de dez anos durante um ano, em uma escola estadual na zona oeste de São Paulo.

⁴ O Congresso ICLOC de Práticas na Sala de Aula foi considerado, na época, o maior encontro pedagógico realizado no Brasil, com participantes de instituições públicas e privadas, compartilhando suas práticas. Disponível em: <https://icloc.org.br/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

⁵ IX Congresso ICLOC de Práticas em Sala de Aula. Disponível em: https://issuu.com/icloc/docs/9congresso_icloc. Acesso em: 14 abr. 2023.

⁶ X Congresso ICLOC de Práticas em Sala de Aula. Disponível em: https://issuu.com/icloc/docs/10_congresso_icloc. Acesso em: 14 abr. 2023.

⁷ O programa parte do pressuposto de que a leitura é um importante caminho para o conhecimento de si e do mundo, além de configurar uma prática social capaz de ampliar as possibilidades de ação e intervenção no mundo – entender o mundo, entender-se no mundo. Disponível em: <http://www.programamyra.org/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

⁸ A Comunidade Educativa CEDAC é uma Organização da Sociedade Civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil, visando assegurar o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens a aprenderem e se desenvolverem integralmente. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Após essa participação, fui convidada por uma das coordenadoras da CE CEDAC a participar de um processo seletivo para atuar como formadora de diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) do projeto Infâncias em Foco. Tal projeto é uma parceria da CE CEDAC com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a implementação do *Currículo da Cidade – Educação Infantil* nos Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados à prefeitura. O processo seletivo já foi uma grande aprendizagem, tendo em vista que pudemos debater sobre a Educação Infantil a partir de *cases*, em um grupo muito capacitado, com educadores já mestres e/ou doutores. Saí desse encontro me sentindo grata pela oportunidade de aprendizagem, mas certa de que não tinha experiência para o cargo.

A falta de experiência como formadora foi superada pela minha dedicação e disponibilidade para a aprendizagem. Segundo a coordenação pedagógica do projeto, foi a minha entrega que fez com que acreditassem no meu potencial. Acredito que essa potência que a equipe do Infâncias em Foco viu em mim faz parte de quem eu sou: vivo intensamente as possibilidades que a vida me apresentou, na dimensão pessoal e profissional; foi assim com o cinema, na maternidade, na faculdade de Pedagogia e na sala de aula.

A Comunidade Educativa CEDAC garantiu a formação da equipe de formadoras. Tivemos, semanalmente, encontros de formação da equipe, em que estudamos os conteúdos que seriam trabalhados com as duplas gestoras dos CEIs e alinhamos o trabalho. Nesses encontros, pude aprender muito e conhecer mais sobre a rede pública, em que, até então, não havia tido oportunidade de trabalhar. Atuei como formadora no território da Diretoria Regional de Educação do Butantã e, logo nos primeiros encontros, soube que estava no lugar certo, sendo formadora de educadores. Percebi que, ao apresentar para as duplas gestoras o conteúdo dos encontros, planejados a partir do *Currículo da Cidade*, e relacioná-lo às minhas experiências profissionais e pessoais, eu conseguia me conectar com elas, possibilitando reflexões com os grupos a partir de experiências cotidianas.

Ainda em 2019, fiz a produção de conteúdo de Arte para o Ensino Fundamental I no *Currículo Digital da Cidade de São Paulo*. Essa foi mais uma oportunidade de agregar minha experiência com o audiovisual e como professora de Arte na Educação Infantil. A ideia era pensar na aprendizagem de crianças maiores e jovens.

Infelizmente, o projeto Infâncias em Foco foi suspenso por conta da pandemia, sem previsão de retorno, o que deixou uma lacuna a ser preenchida com oportunidades

de formação continuada para os gestores. Pensando nisso, no final de 2019, fiz uma parceria com uma amiga e formadora egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), para criar e ministrar cursos on-line para as gestoras dos CEIs. Tem sido muito bom voltar a atuar como formadora. Levando em conta que são gestores da rede municipal de São Paulo, os conteúdos dos cursos são alinhados com os documentos oficiais da rede.

A escolha dos temas para os primeiros cursos partiu da demanda que identificamos quando estávamos atuando no Infâncias em Foco. No caso das (os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), estudamos a importância do papel formador do CP e os principais desafios que encontra no dia a dia. Com as (os) diretoras(es), refletimos sobre seu papel de atuação no cotidiano escolar, como liderança que avalia, planeja, acompanha, mobiliza e organiza os processos educacionais. Nos cursos seguintes, planejamos os encontros a partir do questionário de avaliação a que os primeiros grupos de CPs e diretoras (es) responderam. Nesse instrumento, perguntamos quais os temas que gostariam de estudar e nos pautamos nas respostas para definir os conteúdos.

Também tenho feito ilustrações de materiais pedagógicos e registros pictóricos de encontros formativos, nos quais tenho praticado uma escuta sensível e lançado mão do desenho como linguagem para sistematizar as discussões. Ter uma escuta sensível é quando

[...] as vozes dos outros ecoam de alguma forma dentro de cada observador, leitor, ouvinte. Essas são as conexões e trocas que nos humanizam pela possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro, que é também um pouco de nós mesmos. Olhar, conhecer e reconhecer a vida do outro é um passo para chegar mais perto do que seja verdadeiramente humano (Friedmann, 2020, p. 26).

Fazer registros pictóricos em contextos educacionais também coloca em jogo meu conhecimento pedagógico e possibilita a junção de duas áreas tão presentes em minha vida: a arte e a educação. Além disso, essas experiências também têm me mostrado uma potência para sistematizar as discussões, trazendo uma dimensão artística para as reflexões. Penso que ter nascido em uma família de cineastas e ter trabalhado com cinema tenham me ajudado a contar histórias por meio de imagens. É isso que tenho feito quando relaciono a discussão ao meu conhecimento, a leitura que faço do mundo e sintetizo em desenhos.

O desejo de fazer o mestrado veio da vontade de aprimorar minhas práticas como formadora e estudar mais sobre as estratégias formativas potentes para, de fato, transformar as práticas. Muitas vezes, saio dos encontros certa de que avançamos muito

na discussão: passado um tempo, vejo algumas gestoras ainda reproduzindo práticas equivocadas, com concepções ainda assistencialistas e, em outros casos, escolarizantes para pensar sobre a Educação Infantil.

Os caminhos adotados por mim, como formadora, tomaram um rumo tal que levaram à (re)nomeação da estratégia para banquete cultural. O conjunto de ações formativas que ensejaram o banquete, portanto, consideram não só a experiência pessoal da formadora, mas também o aparato teórico sobre arte-educação.

Nos encontros formativos planejados por mim, para além do conteúdo teórico, planejo diferentes estratégias formativas, como: tematização da prática, a partir de registros em vídeo, fotos ou escritos; discussões e reflexões sobre a prática; estudo de casos e devolutivas nos registros das participantes. Sei, no entanto, que ainda tenho muito o que aprender. Com menos de um mês de aulas, já senti as aprendizagens do mestrado aprimorando meus encontros formativos. Senti isso, por exemplo, em um curso para diretoras (es) de CEI, em que abordei o tema das dimensões da gestão escolar.

A princípio, eu não estava dando a devida importância às avaliações como ferramenta de gestão, porém, a partir das aulas da disciplina de Avaliação, ministradas pela professora Dra. Clarilza Prado de Souza, esse tema passou a ser foco das nossas discussões. Passei a discutir com o grupo um novo olhar para a avaliação, não como um instrumento classificatório ou punitivo, mas como um instrumento de investigação que pode dar pistas aos educadores sobre o que precisa ser melhorado, um documento que deve estar atrelado ao planejamento e à tomada de decisões.

Autores como Luckesi (2020), que pesquisa práticas avaliativas, nos ajudam a pensar as avaliações escolares como aliadas dos docentes, pois apoiam a tomada de consciência dos educadores quanto às suas decisões. Segundo Luckesi (2020, p. 143), “a investigação avaliativa, afinal, é a nossa parceira a nos avisar se nossos atos já produziram os resultados desejados ou se ainda importa investir mais, tendo em vista obter os resultados com a qualidade previamente definida”.

Na Comunidade Educativa CEDAC, no contexto do projeto Infâncias em Foco, desenvolvemos algumas estratégias formativas que considero potentes para corroborar com a aprendizagem das duplas gestoras, possibilitando que a formação chegue para as crianças e bebês dos CEIs, nosso principal objetivo. A primeira que destaco aqui são as ações interciclos, configuradas como propostas de ações a serem realizadas nos CEIs, entre um encontro e o outro, sempre contextualizadas com o tema do encontro. Dessa

forma, as discussões dos encontros baseadas nos conteúdos teóricos se transformam em práticas gestoras.

Ao realizarem uma ação interciclo, as (os) gestoras (es) são convidadas (os) a registrar a ação e compartilhar com as formadoras, que selecionam, em média, 20 registros por mês e dão uma devolutiva por escrito. A devolutiva quanto aos registros das ações também se configura como mais uma estratégia formativa eficiente, pois estreita um diálogo com as (os) gestoras (es), podendo pontuar questões e sugerir-lhes conteúdo para aprofundar seus estudos.

Pensando, especificamente, nas (os) coordenadoras (es) pedagógicas (os), essa estratégia ainda se faz mais importante, visto que possibilita um movimento de homologia de processo. Isso porque as (os) CPs também dão devolutivas quanto aos registros das (os) professoras (es). Os registros e as devolutivas dados pela formadora são compartilhados com os grupos nos encontros formativos seguintes, para que todos tenham a possibilidade de aprender a partir dessas práticas.

Além das estratégias formativas citadas anteriormente, nos encontros formativos na Comunidade Educativa CEDAC, lançamos mão das linguagens artísticas (visuais, cinema, literatura e música) para ampliar o repertório das educadoras. Iniciamos os encontros com um momento cultural, apresentando uma obra e fazendo perguntas sobre os pensamentos e sentimentos que a obra evocou no grupo. Essa estratégia formativa é majoritariamente realizada por meio da mediação com obras literárias e tem como objetivo ampliar o repertório cultural dos educadores, assim como aquecer e engajar o grupo para iniciar a formação, pois convida os educadores a compartilharem suas impressões a partir da mediação.

Nas formações ministradas por mim na Comunidade Educativa CEDAC, ao selecionar obras para o momento cultural, considero sempre o tema do encontro, escolhendo obras de arte de diferentes linguagens artísticas (visual, musical, dança e literária) que, de alguma forma, possam dialogar com o tema do encontro. Dessa forma, os momentos culturais têm oportunizado relatos importantes por parte das (os) gestoras (es) nos grupos em que atuo como formadora. Alguns relatos mostram que eles se sensibilizam a partir das propostas e que muitas (os) conseguem estabelecer relação com a sua prática. Há, ademais, gestoras (es) que relatam ter começado a realizar as ações interciclos a partir de um momento cultural significativo.

Um exemplo de sensibilização a partir do momento cultural deu-se durante um encontro formativo que teve como objetivo discutir e compreender o conceito de

materialidade⁹, conforme proposto pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil*. Nessa ocasião, iniciei o encontro apresentando aos grupos as obras do artista Ernesto Neto¹⁰, que, na época (maio de 2019), estava com uma exposição em andamento na Pinacoteca de São Paulo. A partir dessa proposta, a dupla gestora de um CEI levou o minigrupo 2, composto por crianças de 3 a 4 anos, e a equipe de professoras da unidade para conhecer a exposição. Após a ida à exposição, as professoras de berçário fizeram transformações nas salas de referência, visando levar as experiências que vivenciaram na exposição, ao conviverem com esculturas interativas, para os bebês. Assim, as educadoras propuseram-lhes interação e experiências com diferentes materialidades.

Essa experiência suscitou algumas questões, tais como: as experiências, a partir da contemplação de obras de arte, afetam os educadores? De que forma? A estratégia formativa intitulada momento cultural facilita a aprendizagem? Se sim, por quê? Como? A sensibilização do grupo por meio da análise de diferentes linguagens artísticas possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas? Além da ampliação do repertório cultural, a estratégia formativa, nesse momento cultural, pode aprimorar a prática dos educadores? Qual das diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, fotografias, cinema, literatura, música...) é mais significativa para os grupos de formação continuada? A escolha da obra de arte apresentada no momento cultural precisa estar relacionada ao tema do encontro?

Mesmo sabendo que, ao ingressar no Mestrado Profissional – FORMEP – na PUC- SP, eu não precisaria ter definido um tema de pesquisa, entrei com o escopo de pesquisar se e, em caso positivo, de que maneira o uso das linguagens artísticas na formação continuada de educadores, como uma estratégia formativa, pode fomentar a reflexão e transformar/aprimorar as práticas. Sinto-me motivada com a possibilidade de

⁹ “O termo ‘materialidade’ procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades” (*Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil*, 2019, p. 34).

¹⁰ “A partir de uma compreensão singular da herança neoconcreta, Ernesto Neto (Rio de Janeiro, 1964), desdobra suas esculturas iniciais – elaboradas com materiais como meias de poliamida, esferas de isopor e especiarias – em grandes instalações imersivas, que propõem ao espectador um espaço de convívio, pausa e tomada de consciência. Sua prática escultórica engendra-se a partir da tensão de materiais têxteis e de técnicas como o crochê. Essas grandes estruturas lúdicas acolhem ações e rituais que revelam as preocupações atuais do artista: a afirmação do corpo como elemento indissociável da mente e da espiritualidade” (Pinacoteca de São Paulo, 2022). Artista multimídia, nascido no Rio de Janeiro, Ernesto Saboia de Albuquerque Neto apresentou a Exposição Sopro, inspirada na cultura de povos indígenas, principalmente da etnia Kaxinawá, criou esculturas gigantes e interativas. Esteve em cartaz de 31 de março a 15 de junho de 2019, na Pinacoteca de São Paulo. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/index.php/jornal/agenda/read/7736>. Acesso em: 14 abr. 2023.

unir minha sensibilidade como artista à minha prática como formadora de educadores, o que desperta em mim a vontade de pesquisar o uso das linguagens artísticas no espaço formativo como possibilidade de potencializar as reflexões e aprimorar práticas.

Reafirmei meu desejo de pesquisar o uso de linguagens artísticas em contextos de formação continuada de educadores nos momentos de reflexão e discussão mediados pelo contato com obras de arte, que tenho vivenciado nas aulas das disciplinas do FORMEP. Dentre elas, menciono a Ação Formadora, disciplina ministrada pela professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco. Em tais aulas, a docente faz uso de obras de arte como pano de fundo para as discussões acerca do tema de cada aula, possibilitando que o grupo relacione as imagens artísticas à sua prática como educadores.

Ainda nessa disciplina, identifiquei meu tema de pesquisa ao ler sobre o grupo de estudos coordenado, desde 2006, pela professora supracitada. Tal grupo buscou compreender como o adulto professor aprende, lançando mão da literatura e da arte em encontros quinzenais. Segundo Placco (2006, p. 14), “além dos textos teóricos, também fez parte de nossa experiência o sentir, o afetar, o emocionar-se e o dialogar com a literatura e a arte”. Ainda segundo a autora, no que concerne ao uso de obras de arte, “[...] as imagens constituíram-se em pontes para o acesso a nós mesmos, aos nossos saberes e experiências, sentimentos e afetos” (Placco, 2006, p. 16).

Como formadora, sinto uma inquietação quando, em encontros formativos com diretoras (es) e coordenadoras (es) pedagógicas (os), apesar das discussões serem potentes e os gestores conseguirem fazer reflexões importantes sobre as práticas, muitas vezes, no cotidiano dos Centros de Educação Infantil, ainda reproduzem as mesmas ações. Segundo Soligo (2015, p. 1), “o engajamento dos sujeitos é algo que depende de haver alguma coincidência ou conexão entre o objetivo da proposta e o objetivo daqueles que a recebem como tal”.

Na contramão da minha inquietude, estimula-me justamente o oposto do que me inquieta, isto é, quando percebo que a formação chega, de fato, às crianças e aos bebês dos CEIs. Isso se nota por meio de evidências em registros de ações apresentadas pelas gestoras ou durante os trabalhos de campo que realizo durante a formação continuada das equipes pedagógicas desses CEIs. Desse modo, fortalece-se a parceria entre as duplas gestoras e transformam-se as ações cotidianas, como no exemplo citado anteriormente, em que mencionei o momento cultural que inspirou uma dupla gestora a visitar uma exposição com as crianças e transformar o berçário para os bebês.

Pensando em realizar uma pesquisa prévia e exploratória e subsidiar a construção do tema da minha pesquisa de mestrado, convidei um grupo de coordenadores pedagógicos do Estado de São Paulo para responder a um questionário. Esse grupo era constituído por participantes do curso de extensão “A função do CP na construção de uma escola integradora”, curso de quatro módulos resultante de uma parceria da Faculdade do Educador (FEDUC) com a Comunidade Educativa CEDAC. Entre as formadoras do curso, estava presente uma amiga, egressa do FORMEP, que apontou a possibilidade de realizar a pesquisa com o grupo de coordenadoras pedagógicas do qual ela tinha sido formadora.

No questionário (apêndice A), elaborei as perguntas referentes às experiências vividas pelo grupo no primeiro módulo, intitulado “Teorias da aprendizagem e perspectivas didáticas”. Nesse módulo, finalizado em maio de 2021, a professora do curso lançou mão da estratégia formativa momento cultural, apresentando e analisando com o grupo diversas obras artísticas, com o objetivo de ampliar o repertório das coordenadoras pedagógicas, sensibilizá-las para os temas das aulas e provocar reflexões.

Ao analisar as respostas das coordenadoras pedagógicas, pude perceber que todas avaliaram positivamente o momento cultural, dedicaram-se a escrever sobre as contribuições dessa estratégia formativa e os impactos positivos que lhes causou. Entretanto, as respostas não ajudaram a compreender se e como o momento cultural contribuiu para ressignificar suas práticas.

Durante minhas intervenções, os trabalhos realizados junto aos gestores escolares foram para além da ampliação de repertório cultural, uma vez que, conforme será explorado na parte da análise de dados, os participantes refletiram sobre suas práticas no cotidiano escolar, revisaram crenças e preconceitos. Os caminhos adotados por mim, como formadora, tomaram um rumo tal que levaram à (re)nomeação da estratégia momento cultural para banquete cultural (como será expandido ao longo deste texto e, mais especificamente, ao final). Trata-se de uma metáfora para pensar a estratégia como um banquete, uma ocasião em que as pessoas se reúnem e vivenciam momentos de prazer, fruição e aprendizagens com obras de arte.

O conjunto de ações formativas que ensejaram o banquete cultural consideram não somente a experiência pessoal da formadora, mas também o aparato teórico sobre arte-educação. Portanto, cada ação descrita neste trabalho diz respeito às intervenções realizadas por mim durante as formações continuadas junto aos coordenadores pedagógicos.

As reflexões sobre a mediação com obras de arte na formação continuada de gestores escolares, em conjunto com o processo de escrita da minha trajetória profissional, o referencial teórico das disciplinas do FORMEP e a realização da pesquisa exploratória auxiliaram a definir o problema de pesquisa, enunciado a partir desta pergunta: qual o papel da mediação com obras de diferentes linguagens artísticas para ressignificar as práticas de gestores escolares?

Para tentar responder a essa pergunta, considerando como objeto de pesquisa a mediação com a arte como estratégia para apreender os sentidos atribuídos pelos coordenadores ao vivenciar esse tipo de experiência formativa, o **objetivo geral** desta pesquisa é: identificar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e da ampliação de repertório.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- apreender as significações atribuídas pelos coordenadores ao vivenciar uma experiência formativa que faz uso da arte como mediação na formação;
- descrever as etapas de uma estratégia formativa intitulada banquete cultural, na perspectiva da mediação com obras de arte em contextos de formação continuada de educadores.

A partir dos objetivos descritos acima, apresento, a seguir, uma breve descrição dos capítulos que mostram o caminho que percorri ao longo desta pesquisa. Este trabalho está organizado em cinco capítulos, permitindo um aprofundamento em referenciais teóricos que apoiam a análise de dados, gerados pela pesquisa.

O capítulo 1 – Fundamentação teórica – apresenta alguns estudos que ampliam o olhar sobre o tema que esta pesquisa deseja investigar: a mediação com obras de arte na formação continuada de coordenadores pedagógicos. Para isso, a leitura de dissertações e teses com temas que se aproximam desta pesquisa foi importante para elencar alguns conceitos teóricos que envolvem a formação continuada de coordenadores pedagógicos, com ênfase no papel formador do CP.

Ainda no capítulo 1, é abordada a mediação com obras de arte como estratégia formativa. Retomamos o documento *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018), que propõe a articulação entre as dimensões do conhecimento e as experiências com diferentes linguagens, que sensibilizam o sujeito para que ele possa se expressar, participar de práticas artísticas diversificadas e, por fim, refletir, analisar e interpretar manifestações artísticas. Também se expõem os conceitos de experiência estética e da estratégia que faz uso da arte como mediação.

O capítulo 2 – Procedimentos metodológicos – justifica a escolha de uma abordagem de pesquisa qualitativa e apresenta os procedimentos de produção e análise de dados. Segundo André e Gatti (2010), as pesquisas qualitativas podem apoiar a compreensão acerca dos diferentes significados atribuídos a partir das experiências vividas pelos participantes. Como instrumento de produção de dados, a metodologia empregada foi o grupo de discussão, que possibilita a análise de opiniões individuais e construídas pelo grupo (Weller, 2006).

O capítulo 2 também apresenta a contextualização detalhada de como aconteceu a produção de dados e quem são os coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa. Em agosto de 2021, fui convidada a ingressar como formadora da Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CECEDAC), parceira técnica do Itaú Social, no Programa Melhoria da Educação, edição 2021-2024. É no contexto de tal programa que esta pesquisa foi realizada, e foram convidados a participar os coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação de Maranguape, Ceará.

O capítulo 3 – Análise e discussão dos dados – organiza e analisa os dados produzidos à luz dos referenciais teóricos apresentados no capítulo 1.

No capítulo 4 – A construção de um projeto formativo – anuncio a proposta de um projeto formativo, com apontamentos para o formador, para que possa lançar mão da mediação com a arte em contextos de formação como um procedimento interno ao próprio processo formativo. Tal processo desperta afetos, interpretações e leituras, e, portanto, esses comportamentos podem levar à mudança de prática.

Encerro este trabalho com as considerações finais, costurando o processo de construção da pesquisa com os achados a partir da análise dos dados que levam à proposta de um processo formativo que se baseia na mediação com obras de arte.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Figura 3 – Sustentação teórica



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2021).

A fundamentação teórica sustenta a pesquisa científica e apresenta um levantamento bibliográfico a partir dos principais conceitos que se articulam com o tema desta pesquisa. Sendo assim, este capítulo apresenta uma discussão sobre alguns estudos que se relacionam ao tema que esta pesquisa deseja investigar: a mediação com obras de arte na formação continuada de coordenadores pedagógicos. Além disso, elenca alguns conceitos teóricos que envolvem a formação continuada de educadores e o papel formador dos coordenadores pedagógicos nesse contexto. Trata, ademais, das concepções de estratégia formativa, com ênfase na experiência estética por meio da mediação com obras de arte.

1.1 Pesquisas correlatas

Figura 4 – Emprestar o olhar



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2022).

As pesquisas correlatas emprestam o olhar de outros pesquisadores, fazendo um mapeamento, um levantamento “do estado do conhecimento a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento” (André, 2017, s. p.).

Visando corroborar com o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada, como primeira etapa do percurso metodológico, uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O escopo dessa consulta era conhecer estudos que se aproximam do tema que esta pesquisa deseja investigar.

A busca foi iniciada usando a ferramenta da pesquisa avançada, tendo como descritores: “arte”; “formação continuada”; “formação de gestores”; “Educação Infantil”, e não foi encontrado nenhum trabalho. Na sequência, substituiu-se o descritor “Educação Infantil” por “formação de gestores” e, como resultado, foram encontrados sessenta e cinco estudos e foram selecionados três trabalhos, os que mais se aproximavam do tema desta pesquisa. As pesquisas descartadas investigam o uso das linguagens artísticas para os professores polivalentes, com o objetivo de aprimorarem o ensino de artes.

Deu-se continuidade à pesquisa, utilizando novamente a ferramenta da pesquisa avançada com os descritores: “arte”, “formação continuada”, “mediação estética”. Obtiveram-se, como resultado, onze trabalhos. A partir da leitura dos resumos, identificamos que a maioria das pesquisas descartadas abordam o fazer artístico na

formação continuada de professores. Foi selecionada uma dissertação cujo tema é próximo ao que esta pesquisa pretende investigar.

Além de selecionar o referido trabalho, optou-se por ampliar a busca a partir das palavras-chave: “arte”; “arte-educação”; “professores – formação”; “mediação – estética”. Foram encontrados dezenove trabalhos, e duas dissertações foram selecionadas. As pesquisas descartadas, assim como na etapa anterior, também abordam o fazer artístico do professor, proposta que não dialoga com o tema que se pretende pesquisar.

Nas diversas incursões no BDTD, foram escolhidos um total de seis trabalhos para uma leitura mais aprofundada. O quadro abaixo (quadro 1) apresenta informações sobre os títulos selecionados:

Quadro 1 – Títulos selecionados

Autora	Título	Ano de defesa	Instituição
PEREIRA, Eliana	Arte, vida e formação de professores. Mestrado	2010	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes Unesp – SP
SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro	A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância: todos os tons do mundo. Mestrado	2014	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes Unesp – SP
PEREIRA, Elana Gomes.	A arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores. Mestrado	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP
BARRETO, Ana Lucia de Oliveira	Mediações estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor. Mestrado	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP
SACUMAN, Jessica	Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo. Mestrado	2019	Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Guarulhos – SP

CUNHA, Daiane Solange Stoerberl	A integração das artes na formação docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha. Doutorado	2020	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes Unesp – SP
---------------------------------------	--	------	---

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2021)

A dissertação de Pereira (2010, p. 8) em Arte-Educação tem como objeto de pesquisa a “investigação das possibilidades que a arte pode apresentar quando inserida no cotidiano escolar, mais exatamente, no processo de formação continuada dos gestores, diretores e coordenadores pedagógicos”.

Pereira (2010) apresenta uma narrativa autobiográfica como modalidade de pesquisa qualitativa. A autora descreve dois momentos formativos com grupos de coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil. O primeiro ocorreu durante visitas a museus e exposições de arte, e o segundo, a partir de uma imersão em obras de arte contemporâneas. Nesses contextos, criou oportunidades para que os coordenadores pedagógicos apreciassem e produzissem arte, podendo refletir sobre arte, educação, formação de professores, tendo como eixos: conviver, aprender/ensinar e interagir. No final dos momentos formativos, os coordenadores pedagógicos se manifestaram a partir de questões sugeridas pela formadora-pesquisadora. Os comentários foram registrados, categorizados e analisados.

Ao finalizar processos de formação de coordenadores pedagógicos, Pereira (2010, p. 74-75) pôde observar reverberações presentes em práticas dentro das escolas, uma vez que acompanhava as escolas, atuando como supervisora escolar. Ela pôde observá-las em práticas com o foco na aprendizagem dos alunos, que demonstravam “avanços significativos na construção de uma pedagogia da infância, e na vivência pelas crianças das diferentes linguagens, priorizando a cada ano o aprofundamento de uma delas – a dança, o teatro ou as artes visuais”. Pôde notar, também, repercussões em decorrência dos processos formativos em contextos de formação de equipes escolares, em que os coordenadores pedagógicos trouxeram conteúdos apresentados por Pereira (2010) para suas pautas formativas com as equipes.

Em sua dissertação, Pereira (2010) traz importantes reflexões, dentre elas: a arte como linguagem mediadora de processos de formação docente; a concepção de arte, a valorização do artesanato; a função social da arte. A investigação dessa autora dialoga diretamente com esta pesquisa, uma vez que, assim como Pereira (2016) e Barreto (2017),

lança mão da apreciação de obras de arte para promover a reflexão docente. Pereira (2010) amplia sua pesquisa no sentido de proporcionar aos coordenadores pedagógicos a fruição em artes também como forma de possibilitar reflexões.

São, todavia, as dissertações comentadas a seguir as que mais se aproximaram do tema desta pesquisa, pois consistem em investigações, em contextos formativos, acerca da mediação com a arte, com o objetivo de transformar práticas.

O estudo de Silva (2014) teve como foco a dimensão estética na formação de professores da Educação Infantil. Tal pesquisa, que traz reflexões sobre o conceito de experiência, teve como referencial teórico Larrosa, autor segundo o qual “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Silva, 2022, p. 21).

O objetivo da pesquisa de Silva (2014) foi “mapear possíveis reverberações na prática docente considerando a dimensão estética na formação de educadoras/es da infância, cujo eixo primordial foi a multiculturalidade” (Silva, 2014, p. 11).

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, o qual foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil do Município de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Durante os encontros formativos, os dezesseis educadores que fazem parte do quadro de funcionários foram convidados a analisar obras de arte, brinquedos e brincadeiras para refletir sobre seus significados. Para análise de dados, foram empregadas a observação, entrevistas, análise de documentos, gravações e anotações de campo.

As perguntas de Silva (2014) referiam-se à sensibilidade como possível de ser aprendida e à contribuição da dimensão estética na formação de educadores, assim como os desdobramentos em suas práticas. Como resultado, a pesquisadora concluiu que a formação teve um impacto nas práticas dos professores: “a estética se infiltrou nas atitudes, escutas, na sensibilidade para promover uma prática comprometida com as singularidades e identidades, repensando o currículo na perspectiva crítica, procurando articular-se com o capital cultural local” (Silva, 2014, p. 155).

A expressão estética adotada por essa pesquisadora está baseada nas concepções das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009). Segundo a autora, a palavra estética é derivada de estesia,

originária da palavra grega *Aisthesis*, considerada a experiência da beleza, da sensibilidade e da alegria, que torna a percepção mais íntima e intensa da realidade, apurando o olhar para os detalhes do cotidiano. [...] Através da experiência com o corpo como forma de conhecer e buscar sentidos, o prazer estético surge da alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, tornando-se um prazer intelectual (SILVA, 2014, p. 16).

Lançar mão da dimensão estética na formação de educadores para transformar suas práticas dialoga diretamente com o tema desta pesquisa, em que propomos que as linguagens artísticas possibilitem experiências estéticas.

Pereira (2016, p. 23) investiga um contexto de formação continuada para professores em um curso de um Programa de Educação Inclusiva. Seu trabalho tem como objetivo:

identificar o processo reflexivo construído em parceria com o coordenador do curso para importância do lugar da imagem como disparador do processo formativo dirigido a professores de atendimento educacional especializado, a partir de um módulo formativo que utilizou a Arte Contemporânea como recurso.

Durante a formação de professores, mencionada acima, a mediação pela arte aconteceu por meio de leitura de obras de arte contemporânea, com a intenção de fomentar a reflexão dos professores acerca da necessidade de reconfiguração dos espaços das salas de aula, alinhada à educação inclusiva. Como metodologia para a leitura de imagens artísticas no processo formativo, Pereira (2016) se inspira em Barbosa¹¹, Housen¹² e Ott¹³ e faz uso de quatro pilares na apreciação de obras de arte: observar e descrever; analisar; interpretar; estimular a pesquisa sobre a obra.

O uso da leitura de obras de arte como estratégia formativa, assim como a metodologia adotada por Pereira (2016) na formação de professores, está relacionado ao tema desta pesquisa: a contemplação de obras de arte e a reflexão sobre a prática na formação continuada de educadores.

Os procedimentos de produção de dados da pesquisa foram: uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso, os registros dos professores participantes e os da própria formadora-pesquisadora. Como conclusão, Pereira (2016) avalia que a arte como mediação trouxe mudanças nas concepções dos professores relacionadas aos espaços, assim como reflexões sobre as práticas dos docentes.

Já a dissertação de Sacuman (2019) foi selecionada, principalmente, por seus referenciais, autores que são educadores e pesquisadores da infância, como: Barbieri¹⁴,

¹¹ BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

¹² HOUSEN, Abigail. *O olhar do observador: investigação, teoria e prática*. In: FRÓIS, João Pedro (coord.). *Educação estética e artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 147.

¹³ OTT, R. W. *Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em Museus e Escolas*. SP: MAC, 1989.

¹⁴ BARBIERI, Stela. Tempo de experiência. In: TOZZI, Devanil et al. (org.). *Horizontes Culturais: lugares de aprender*. São Paulo: Secretaria da Educação/ Fundo pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008, p. 51-66.

Barbosa¹⁵ e Ostetto¹⁶. Tais referenciais relacionam-se a esta pesquisa, uma vez que os sujeitos da pesquisa são coordenadoras (es) pedagógicas (os), atuantes na Educação Infantil. Como base teórica, Sacuman (2019), assim como Silva (2014), apoiou-se em Larrosa (2002) para refletir sobre o conceito de experiência.

Sacuman (2019) apresentou uma preocupação com a formação cultural dos educadores e teve como objetivo “compreender e analisar as perspectivas de formação cultural e de formação continuada presentes nas ações educativas de Museus de Arte com professores polivalentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (SACUMAN, 2019, p. 122). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: revisão bibliográfica e pesquisa documental de materiais produzidos pelos Museus de Arte participantes da pesquisa. Como resultado da análise dos documentos, a pesquisadora concluiu que os materiais dos dois museus pesquisados se complementam e podem contribuir para a formação cultural dos professores.

A dissertação de Sacuman (2019) dialoga com o objetivo geral desta pesquisa, visto que valoriza a formação cultural dos professores polivalentes. Tal reflexão se fez importante para dialogar com uma das perguntas desta pesquisa, pergunta referente ao lugar que a arte ocupa na formação continuada de educadores, à relação entre as experiências vividas pelos educadores e as propostas que oferecem aos alunos.

Ainda dialogando com a mediação artística na formação de educadores, a pesquisa de Barreto (2017, p. 7) contempla a dimensão estética e essa mediação. Tem como objetivo “aprender as significações dos educadores sobre o papel constitutivo das mediações estéticas e possíveis reverberações em suas práticas”.

Para fundamentar sua pesquisa, Barreto (2017) baseou-se na teoria da psicologia sócio-histórica vygotskyana acerca do desenvolvimento do pensamento. Teve como problema de pesquisa “compreender de que maneira a formação docente assume o compromisso ético e político de uma educação emancipatória” (Barreto, 2017, p. 20).

Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de campo com um grupo de professores de uma escola de Ensino Fundamental, que puderam vivenciar experiências culturais e

¹⁵ BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte-educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 13-22. BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*. Comunicação e Educação. São Paulo, n.2, jan./abr. 1995, p. 59-64.

¹⁶ OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação: formação de professores de Educação Infantil princípios e fundamentos*. Acervo digital Unesp, v. 3, 2011. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2022.

estéticas. O instrumento usado para produção de dados foi a entrevista reflexiva. A pesquisadora concluiu que:

mediações estéticas possibilitaram um movimento reflexivo que permitiu o estabelecimento de relações de pertencimento, de articulação da arte como estratégia de desenvolvimento do pensamento crítico entre os professores e que sem dúvida provocaram reverberações em suas práticas, atingindo também seus alunos (Barreto, 2017, p. 68).

A pesquisa de Barreto (2017) se aproxima do objetivo desta pesquisa: compreender como as linguagens artísticas podem, ou não, ressignificar as práticas de gestores da Educação Infantil por meio de formação continuada. Essa aproximação deve-se ao fato de que a pesquisadora investigou a mediação estética na formação de educadores e concluiu que as experiências culturais e estéticas foram relevantes, pois promoveram reflexão dos docentes e reverberaram em suas práticas.

Outra investigação que se aproxima do tema desta pesquisa é a tese de Cunha (2020, p. 27), que teve como objetivo “analisar as perspectivas de integração das artes na formação dos professores de arte para a Educação Básica no Brasil e na Espanha”. Tal pesquisa reflete sobre a integração das artes em cursos de formação docente para aprimorar o ensino de arte.

A pesquisa de campo foi realizada com docentes atuantes como formadores de professores de arte e com alunos de nove cursos de formação de professores em universidades brasileiras e espanholas. Teve como principais objetivos: estudar a forma como as leis educacionais e os currículos de Arte abordam a área e a integração das linguagens artísticas no Brasil e na Espanha; compreender em que medida a polivalência e a interdisciplinaridade estão presentes na ação pedagógica do professor de artes; e conhecer como se dá a formação de professores para a Educação Básica na perspectiva da integração das artes às outras disciplinas.

A pesquisadora utilizou como instrumentos de produção de dados: entrevistas, questionários, grupos focais, análise documental e observação de campo. Como resultado, a pesquisa revelou potencialidades e fragilidades dos cursos de licenciatura em arte, pesquisados nos dois países. No que concerne às potencialidades,

foram detectados os seguintes pontos positivos na fala dos professores: 1. formação docente qualificada de acordo com a realidade escolar; 2. capacitação teórica e metodológica aliada à postura investigativa; 3. perfil de integração das linguagens artísticas; 4. conhecimento dos fundamentos de repertório e de metodologias das diferentes linguagens artísticas; 5. desempenho docente correspondente ao currículo prescrito; 6. atuação profissional direcionada para a educação popular e para os saberes interculturais; 7. formação investigativa e pedagógica atinente à integração das artes (CUNHA, 2020, p. 166).

Quanto às fragilidades, não houve unanimidade nas respostas, porém a pesquisa demonstra como pontos a serem melhorados questões relacionadas à estrutura dos cursos, recursos e proposta curricular. Aponta, também, para a necessidade de professores de arte atuantes na Educação Básica terem um perfil que equilibre o ensino técnico especialista, aprendido na licenciatura, com o interdisciplinar, na integração das artes com as demais disciplinas.

No tocante à metodologia de pesquisa, Cunha (2020) utilizou como instrumentos de produção de dados entrevistas semiestruturadas e análise das propostas curriculares dos cursos de formação de professores de arte. Como resultado, o trabalho apontou para a necessidade da superação do processo de fragmentação das artes, integrando-as de maneira interdisciplinar na Educação Básica. Essa constatação possibilitou a reflexão sobre a interdisciplinaridade das artes, também, na formação de educadores em geral, e não apenas de docentes polivalentes ou de especialistas em Arte.

As dissertações selecionadas no processo de busca de pesquisas correlatas – Pereira (2010), Silva (2014), Pereira (2016), Barreto (2017), Sacuman (2019) e Cunha (2020) – têm em comum o embasamento teórico, que diz respeito à concepção de experiência proposta por Larrosa (2002). Essa ideia parece estar presente nos estudos que pretendem pesquisar contextos formativos, em que as experiências estéticas e as mediações culturais e artísticas possam potencializar reflexões e práticas. Destacam-se, também, alguns dos referenciais citados na dissertação de Sacuman (2019) como: Barbieri (2008), Barbosa (2009) e Ostetto (2011). Acreditamos que tais referenciais teóricos sejam importantes para embasar a pesquisa que se pretende desenvolver, pois investigam a arte na educação.

Os títulos selecionados em nossas pesquisas correlatas buscam dialogar com o objetivo desta pesquisa, que se pauta na abordagem qualitativa. Segundo André (2008, p. 47), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”.

A seguir, abordaremos as principais ideias que fazem parte desta pesquisa: formação continuada de educadores; o papel do formador na educação continuada; estratégia formativa; o papel formador do coordenador pedagógico; a mediação com obras de arte como estratégia formativa; a arte na BNCC; experiência estética: arte como mediação.

1.2 Formação continuada de educadores

Figura 5 – Construção da identidade



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2022).

Ao abordarmos a formação de educadores¹⁷, passamos pela construção da identidade profissional do sujeito, um assunto que será tratado a seguir. A formação continuada é entendida, nesta pesquisa, como sendo um processo. De acordo com Marcelo Garcia (1999), a formação é um processo em que os educadores se implicam em experiências de aprendizagens para adquirir ou melhorar seus conhecimentos e competências, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos estudantes. Tal concepção dialoga com as proposições de Imbernón (2011, p. 41, grifo do autor) sobre o processo de formação do professor como um profissional “prático-reflexivo”. Para tanto, o formador atribui, durante a formação de professores, conhecimentos, habilidades e atitudes que desenvolvam no professor uma atitude reflexiva.

Ainda segundo Imbernón (2011, p. 42), devemos “abandonar o conceito de professor(a) tradicional, acadêmico ou enciclopédico e do especialista-técnico”, que aplica mecanicamente receitas e procedimentos prontos. Nessa perspectiva,

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011. p. 15).

¹⁷ A respeito da formação, abordamos, neste trabalho, a formação de educadores, tanto professores quanto gestores escolares.

Segundo Placco e Souza (2018, p. 2), o conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal do formando, isto é, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano e se caracteriza como um processo. Ainda segundo as autoras, “o modo como a formação afeta o sujeito que a recebe – é sempre processual, mas não pode, como processo, ser definidor do que é formação”.

De acordo com Nóvoa (2017), a formação universitária de professores deve ser uma formação para o exercício da profissão, que valorize a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente, como acontece com outras profissões como, por exemplo, a medicina. O autor aponta para formações que aproximem a universidade às escolas.

Depois de tratar da formação universitária, Nóvoa (2017) discorre acerca da importância da reflexão dos professores sobre a prática do trabalho realizado na escola, adotando uma postura de professor pesquisador. Para tanto, a formação continuada de professores deve “criar condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Com o propósito de expandir o entendimento sobre formação continuada ou educação continuada, utilizamos esse primeiro termo a partir de uma abordagem mais ampla. A esse respeito, Passarelli (2002) ressalta o conceito de educação continuada como um processo de aprendizagem contínuo, em que a necessidade de mais conhecimento acontece progressivamente. Ou seja, é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, que não tem como função “compensar as deficiências da formação inicial do professor ou disseminar práticas pedagógicas mais atuais” (Silva, 2019, p. 16).

Tardif (2002) aponta para ações de formação continuada para educadores como espaços humanizados, para além da função de transmissão de conhecimentos. Trata-se de espaços que estimulam o desenvolvimento pessoal e profissional das equipes. Nessa concepção, a formação integra diferentes saberes docentes. Para Tardif (2002, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um papel plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os espaços de formação possibilitam diferentes experiências a depender do sujeito que está participando deles. Segundo Placco e Souza (2006, p. 42), as pessoas atribuem significados à experiência de formação, alguns comuns por meio do encontro entre

peças, e outros, individualmente, a partir das características singulares, relacionadas às experiências individuais:

Há inúmeros sentidos e significados que configuram os espaços de formação. Para o formador, há sempre o desafio de trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo. Para os professores em formação, há a valorização, ou não, do estudo, da reflexão, ou a obrigatoriedade de atender às exigências institucionais (Placco; Souza, 2006, p. 45).

Ao ingressar na profissão, os docentes trazem consigo crenças. Segundo Silva (2019), essas crenças ou concepções influenciam na sua formação continuada pois interferem na forma como aprendem e na forma como planejam oportunidades de aprendizagens para os estudantes. No que tange aos coordenadores pedagógicos, as concepções que trazem consigo mobilizam a forma como conduzem as formações, portanto, a concepção de formação que os educadores têm integra seu conhecimento profissional à sua prática.

Além das concepções, os professores trazem consigo diferentes saberes. Cabe ao formador considerar os saberes dos professores que são colocados em jogo no contexto formativo. Para Passarelli (2002), na formação de professores, é preciso levar em conta uma interlocução entre os saberes, para que os docentes possam conferir novos significados ao trabalho docente e ressignificar suas práticas.

Ao considerarmos que diferentes saberes dos educadores estão em jogo nos contextos formativos, entendemos que a formação continuada não se situa apenas na esfera da atualização profissional: “a aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação de diversificadas formas de aprender” (Canário, 1998, p. 9).

Existe um componente pessoal de desenvolvimento humano, evidente na formação, e o formando contribuiu para o seu próprio processo formativo “a partir das representações e competências que já possuem” (Marcelo Garcia, 1999, p. 20). Dessa maneira, a formação favorece o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores, com uma intenção de mudança. Corroboram com Marcelo Garcia (1999), Placco e Souza (2018, p. 11), ao pensarem no modo como a formação afeta os formandos, não somente no campo profissional, como também no campo pessoal.

Christov (2012) valida as ideias dos teóricos apresentados anteriormente ao afirmar que a educação continuada dos professores vem se transformando através dos tempos. A partir dos anos 1990, com a publicação de reflexões a respeito da formação de

professores, superou-se a ideia que antes considerava a educação continuada como treinamento, capacitação ou reciclagem, que pouco privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor.

Marcelo Garcia (1999) diferencia o termo “formação de professores” da visão de ensino, educação, treino ou doutrinação, pois, segundo o autor, a formação implica uma escolha, que pode ser individual do formador ou pode incluir os formandos na seleção dos métodos, objetivos e formas de avaliar a formação. Ainda conforme Marcelo Garcia (1999), a formação só será efetiva se o formando tiver vontade de participar dela e alcançar os objetivos estabelecidos.

Pode-se pensar diferentes tempos e espaços para realizar práticas de formação continuada. Diferentes ações podem compô-la, tais como: cursos, congressos, horários de trabalho coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais (Christov, 2012).

Marcelo Garcia (1999) sugere que há um componente pessoal existente na formação, o que não quer dizer que o professor realizará uma formação de maneira unicamente autônoma, mas, sim, como um processo contínuo de construção e desenvolvimento. Para explicar o que compõe esse processo, o autor recupera os conceitos de autoformação, heteroformação e interformação. Ele explica que a autoformação é um processo independente; a heteroformação é desenvolvida por especialistas; e a interformação acontece na relação entre futuros professores e aqueles que estão em formação continuada.

O princípio de formação, como um processo contínuo, diferencia-se em três fases distintas: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1999). Nesta pesquisa, nos dedicamos a investigar a formação que faz parte da terceira fase: desenvolvimento profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional docente inclui as dimensões do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento e da compreensão de si mesmo, do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento teórico, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento de carreira (Marcelo Garcia, 1999, p. 138).

Tendo em vista a formação como um processo coletivo que possibilite a ação-reflexão-ação, com oportunidade de transformar as práticas dos docentes a partir de contextos de formação continuada que promovam o diálogo entre a teoria e a prática, podemos dizer, então, que o desenvolvimento do educador não se dá apenas com o estudo teórico. Isso abre espaço para refletirmos sobre o papel do formador e sobre as estratégias formativas que possam desenvolver o educador amplamente.

1.2.1 O papel do formador na formação continuada

Ao pensarmos sobre o papel do formador de educadores na formação continuada docente, faz-se importante pensar em como podemos favorecer o desenvolvimento contínuo dos educadores no contexto de formação. Uma das ações do formador ou da ação formadora integra indissociavelmente teoria e prática, implicando o agir, o intervir e o mediar (Placco; Souza, 2018). A partir dessa ideia, podemos pensar na formação como um espaço de reflexão, em que o formador e o formando se complementam, dando condição para as ações do outro:

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças nas ações dos formandos (Placco; Souza, 2018, p. 14).

O planejamento da formação deve levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos e seus conhecimentos prévios. De acordo com Soligo (2015), para que possibilite a reflexão sobre a prática dos educadores e a construção de saberes a partir dos desafios colocados pela prática profissional, a formação tem de responder às necessidades e aos objetivos do grupo, fazendo-se útil na prática dos professores. Esse autor também defende a formação continuada como um “espaço de conversa”, em que professores com propósitos comuns estabelecem um diálogo. Para isso, é necessário que esse espaço aconteça com regularidade, de modo sistêmico e intencional.

Ao planejar os contextos de formação, é importante que o formador conheça como se dá a aprendizagem docente. Portanto, propomos uma reflexão sobre como se dá a aprendizagem dos educadores.

Corroboramos com Imbernón (2011, p. 31), que entende o conhecimento dos profissionais da educação como sendo construídos e reconstruídos constantemente ao longo da vida profissional, na relação da teoria com a prática. Para esse autor, tal conhecimento depende da relação entre os pares na própria experiência do educador, ou seja, “a competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada, em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (Imbernón, 2011, p. 33).

Para apoiar a nossa reflexão acerca de como se dá a aprendizagem de educadores na formação continuada, fundamentamos nossos argumentos com base no estudo organizado pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID CNPq). Esse estudo teve como

ponto de partida um trabalho coletivo de formadores e professores sobre a aprendizagem do adulto professor.

Tal estudo reforça a ideia de que “a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos” (Placco; Souza, 2006, p. 19). Podemos dizer, então, que o formador deve compartilhar com os educandos sua intencionalidade formativa, criando, assim, um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

Placco e Souza (2006) consideram que a interação no grupo favorece as aprendizagens, pois, ao partilhar experiências pessoais, novos saberes são construídos pelo grupo. Ainda segundo as autoras, o processo de apropriação de conhecimento envolve a subjetividade, a memória, a metacognição, os saberes aprendidos na formação docente e as histórias de vida de cada um.

Os processos de subjetividade, de memória e de metacognição estão interligados. De acordo com Placco e Souza (2006), a subjetividade, na aprendizagem, é construída constantemente, sendo, ao mesmo tempo, pessoal e do grupo. Trata-se de uma forma de organizar as experiências vividas e estabelecer relações; é constituída individualmente e pelo grupo do qual a pessoa faz parte. Para estabelecer relações com novas informações ou experiências, ativamos nossas memórias. Sem a memória, o adulto não aprende. Já a metacognição (conhecer sobre como se conhece) ajuda o adulto a gerir os processos mentais no cotidiano e em contextos de aprendizagem. “Podemos afirmar que metacognição é o processo e tomada de consciência das significações que o sujeito atribui aos próprios caminhos da aprendizagem” (Placco; Souza, 2006, p. 59).

Costa e Placides (2010, p. 132) também refletem acerca da aprendizagem, tomando como base o conceito de experiência como interação, proposto por Dewey. Segundo os autores, a filosofia de educação deweyana ergue-se sobre o tripé: experiência, investigação e descoberta:

O sujeito aprende estabelecendo conexões, ligações entre pensamentos, sentimentos e intuições. A verdadeira experiência envolverá o indivíduo em sua totalidade. Isso quer dizer que o aprendizado se dará não apenas pelo intelecto que sistematiza e organiza. Também se aprende com o sentimento e a intuição. Não é por acaso que Dewey valoriza a arte, a criação e a elaboração que são construídas pelo estudante, apontando que a humanidade estabeleceu sua história baseada na experiência e que tal experiência é, sobretudo, artística. Assim, todos os conhecimentos e proposições também se constituem obras de criação, ou seja, obras de arte (Costa; Placides, 2021, p. 143-144).

A perspectiva de John Dewey relaciona o ato de experimentar à ideia de interação, num processo de troca em que o sujeito estabelece conexões, uma ideia que vai ao

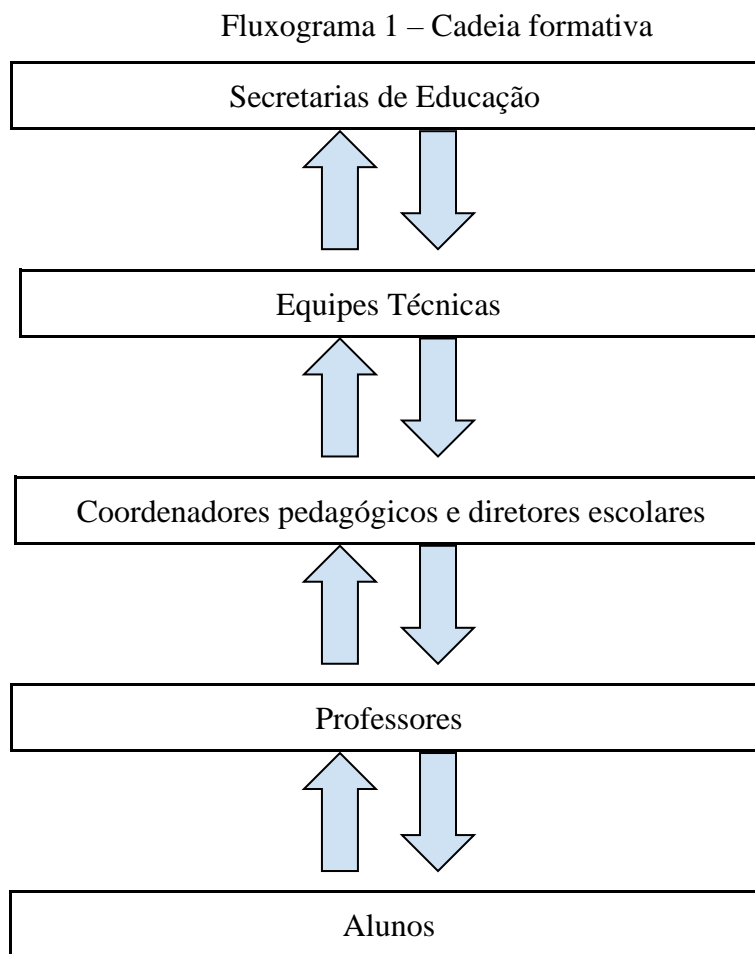
encontro do que citamos anteriormente a respeito do que favorece a aprendizagem, de acordo com Placco e Souza (2006).

Neste trabalho, entendemos o CP como o principal responsável por favorecer a aprendizagem dos professores, por meio da formação continuada em serviço. Portanto, cabe aqui nos debruçarmos sobre a formação desse sujeito.

1.2.2 O papel formador do coordenador pedagógico

Para construir o de papel formador de professor do CP, “não basta apenas nomeá-lo ou entregar-lhe uma nova rotina e uma lista de atribuições” (Gouveia; Placco, 2013, p. 73). É preciso investir no processo formativo dos coordenadores.

As equipes técnicas das redes de ensino são responsáveis pela formação de gestores escolares, isto é, “são responsáveis pela formação dos coordenadores e diretores escolares, e estes, por sua vez, são responsáveis pela formação dos professores” (Gouveia e Placco, 2013, p. 72), criando um fluxo formativo na rede de ensino. Para nomear esse fluxo formativo, iremos adotar o conceito apresentado por Gouveia e Placco (2013) como cadeia formativa, ilustrado no fluxograma a seguir:



Fonte: Gouveia e Placco (2013, p. 71).

O fluxograma acima nos ajuda a pensar sobre a responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos na cadeia formativa. Nessa situação, todos se corresponsabilizam pela busca por uma educação de qualidade para os estudantes. Ao mesmo tempo em que a formação se inicia na secretaria e chega à escola, retorna para a secretaria com informações que dão subsídios para orientar novas formações, em um processo que deve se retroalimentar constantemente.

A função da escola é garantir que todos os estudantes aprendam e se desenvolvam plenamente. Para isso, segundo Diaz e Perez (2023), é preciso que o coordenador pedagógico atue em parceria com a direção da escola no planejamento e no acompanhamento do cotidiano escolar. Ele o faz por meio das seguintes ações: elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição educacional; acompanhamento das aprendizagens dos estudantes junto aos docentes e técnicos da Secretaria de Educação; asseguramento de condições para que os professores aprimorem suas práticas na formação continuada em serviço; parceria e interlocução com as famílias; investimento no aperfeiçoamento da própria prática.

Apesar de o CP ter um papel fundamental na formação dos professores, muitas vezes, acaba atendendo às demandas administrativas, desviando-se da sua principal atribuição. No dia a dia das escolas, observamos coordenadores pedagógicos se ocupando de diversas funções: atender ao telefone, substituir professores faltantes, verificar os materiais, entre outras.

Uma vez que o CP desempenha diversas funções na escola, onde lhe são atribuídos diferentes papéis, consideramos importante refletir sobre o processo de construção da identidade de CP. Para Placco e Souza (2017, p. 13), o CP é

um profissional que desempenha múltiplas atividades, que assume múltiplos papéis, que enfrenta desafios diversos, tendo que responder às demandas de professores, alunos, famílias e sistema de ensino, ou seja, as expectativas desses atores que compõe a comunidade escolar fazem parte do processo de construção da identidade do CP, uma vez que lhe atribuem papéis, funções, expectativas e representações.

A constituição identitária do coordenador pedagógico se dá nas relações com os atores que compõem a comunidade escolar (estudantes, famílias, gestão, professores e sistema de ensino), pois os sujeitos atribuem ao CP diferentes papéis e expectativas, e ele os aceita ou os rejeita. Isso indica que a formação identitária do CP se dá no processo de atribuição e pertença por ele vivenciado:

Segundo Dubar (2005), esse movimento ou jogo de forças entre o que se espera de um profissional e como esse profissional responde a essas expectativas assume a forma do que ele chama de uma tensão permanente entre atos de atribuição e pertença. Essa tensão caracteriza um processo de construção/desconstrução/reconstrução da identidade, configurada nas/pelas relações sociais (Placco; Souza, 2016, p. 43- 44).

Ainda segundo Placco e Souza (2016), é possível assumir diferentes identidades conforme o momento ou o contexto vivido pelo sujeito. Ao pensarmos no ambiente escolar, o CP pode assumir diferentes identidades conforme a pessoa com quem se relaciona. Por exemplo, se estiver em um momento formativo com os professores, assume a identidade de formador e, com o diretor, assume a identidade de parceiro para pensar as práticas gestoras e assim por diante.

A construção da identidade dos educadores, para além das relações construídas no ambiente escolar, é um movimento que compreende também as histórias pessoais e profissionais dos sujeitos ao longo da vida. É um processo complexo e contínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

Nesse jogo de forças entre as atribuições e pertencas, contudo, o coordenador pedagógico não pode perder de vista que a sua principal atribuição diz respeito à formação

dos professores. Nesse sentido, a formação de professores deve estar no centro das atividades do CP:

A atribuição essencial do coordenador pedagógico esta, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de educação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação como na literatura recente sobre formação em serviço. (Christov, 2012, p. 9)

Soligo (2015, p. 7) nos apoia na reflexão sobre o lugar institucional do coordenador formador, que, segundo a autora, é ambíguo, porque “pode estar, ao mesmo tempo, em uma posição de parceiro experiente (companheiro) e de ‘chefe’ (fiscalizador) e/ou revolucionário (quando defende propostas inovadoras)”. Desse modo, o CP deve escolher qual lugar irá afirmar. Ainda segundo Soligo (2015, p. 10), é pela confiança e pelo reconhecimento da competência e da coerência entre o discurso e a prática, construídos com o grupo de professores, que o CP pode

exercer uma liderança construtiva, de parceiro mais experiente em certos domínios (características das pessoas que tomamos como referência na vida), aliada ao empenho na construção do coletivo. É o que pode favorecer a constituição de grupos realmente formativos e de uma cultura de aprendizagem em colaboração.

Para que os objetivos das estratégias de formação sejam alcançados, o coordenador pedagógico precisa planejar a formação sem perder de vista o que se pretende atingir. Para Pessoa e Roldão (2013, p. 120), “a preocupação com o ‘como fazer’ é central para os coordenadores pedagógicos no momento de planejar a formação, e é muito bom que assim o seja, já que este é o ponto de partida de toda ação estratégica”.

No contexto da formação continuada de professores, a estratégia de formação diz respeito à “organização feita pelo coordenador pedagógico, no sentido de promover a mudança na ação docente” (Pessoa e Roldão, 2013, p. 118), sendo este o objetivo definido. Para que o CP possa investir no processo formativo da equipe de professores, faz-se importante a articulação entre o CP e o diretor. Essa articulação pode garantir que a formação aconteça, havendo clareza das atribuições de cada um. De acordo com Gouveia e Placco (2013, p. 73),

cabe ao CP a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagens. E o diretor tem o desafio de realizar uma gestão com o foco na aprendizagem dos alunos. Portanto, não se trata de polarizar as funções, como: ao CP, cabe o pedagógico, e, ao diretor, o administrativo, pois ambos realizam uma gestão com vistas à aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a dupla de gestores (diretor e CP) trabalha em parceria, não na perspectiva de dividir funções, mas de se apoiar para realizar suas funções específicas no

cotidiano escolar. Além de definir as funções e papéis que cada um desempenha na escola, Imbernón (2011, p. 91) sugere a criação de “horizontes escolares” que servem como

marco para estabelecer e esclarecer, por meio de diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas.

Portanto, para que a formação continuada seja bem-sucedida, os gestores precisam valorizar e garantir condições para que a formação aconteça. Isso significa que

o calendário escolar precisa garantir anualmente (semestres, bimestres, meses e dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam troca, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação na rotina escolar (Fusari, 2015. p. 22).

Além de garantir as condições necessárias para a realização da formação, o processo formativo da equipe deve ser adequado ao projeto da escola. Quando a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) acontece de forma participativa, os valores, as concepções e os princípios apresentados pelo documento norteiam as ações de toda a equipe escolar, devendo ser a base para formação e transformação identitárias dos gestores e professores. Nesse movimento, as atribuições devem estar relacionadas aos princípios e valores compartilhados no PPP.

Como já defendemos anteriormente, a formação continuada de professores é uma atribuição do coordenador pedagógico e, para garantir que a formação continuada dos docentes aconteça, o CP precisa lançar mão de uma rotina pedagógica, que possibilite relacionar teoria e prática. Em outras palavras, o CP deve disponibilizar materiais teóricos de estudo que apresentem pesquisas contemporâneas na área da educação, e, ao mesmo tempo, relacionar essas teorias com o fazer dos professores, no dia a dia das escolas. Sobre a organização da rotina do CP, o material produzido pelo Instituto Chapada (Monteiro et al., 2012, p. 85) apoiou a nossa reflexão:

Somente quando o CP tem clareza de sua função é que ele organiza o tempo de acordo com as obrigações. Reconhecer-se, antes de tudo, na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é fundamental para o seu exercício profissional. A mudança de paradigma não se realiza isoladamente. É necessário existir uma organização institucional que defina os papéis e as funções dos educadores envolvidos, investimento na construção de uma equipe colaborativa e uma formação que ajude a reconceitualizar o papel do CP e do professor.

Portanto, para desempenhar sua função de formador, o plano de trabalho do CP deve incluir um cronograma semanal e mensal, articulando ações formativas como: reuniões formativas da equipe pedagógica, observações em sala de aula,

acompanhamento dos planejamentos e registros dos professores, oferecendo devolutivas formativas, que podem auxiliar os professores em suas práticas.

Para que o CP consiga organizar sua rotina, incluindo as ações formativas citadas acima, é fundamental que a gestão da unidade educacional reconheça “o papel fundamental da instituição escolar ao assumir sua responsabilidade como centro privilegiado e disseminador de processos formativos” (Fujikawa; Terzi, 2013, p. 129-130), validando a atuação do CP como o formador da equipe pedagógica em serviço.

Uma vez garantido o espaço de atuação do CP como formador, apontamos a importância do planejamento das ações formativas, que se inicia com a identificação de demandas formativas da equipe para comunicar a intenção por trás das ações planejadas. A esse respeito, Fujikawa e Terzi (2013, p. 134) afirmam que “planejar é mapear na realidade contextualizada focos de atuação para converter as intenções delineadas em deliberação de ações. O ato de planejar é antecedido pela leitura meticulosa da realidade cotidiana vivida na realidade escolar”.

No planejamento, o coordenador pedagógico pode propor diversos momentos formativos no horário de trabalho junto à equipe como: “organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de articulador de aprendizagens” (Gouveia; Placco, 2013, p. 70). Para todas as propostas formativas, é fundamental que o CP tenha clareza da sua intencionalidade, que deve ser compartilhada com a equipe escolar.

Ainda sobre o planejamento do CP, Pessoa e Roldão (2013, p. 116) asseveram que “o coordenador pedagógico é alguém que observa, discute, propõe, busca formas, seleciona, decide e viabiliza a formação num processo reflexivo cíclico e contínuo, e tudo isso não pode ser feito de forma espontânea e improvisada”. Assim, o CP deve planejar propostas formativas a partir da demanda que observa, mas também embasar-se nos estudos produzidos acerca das estratégias de formação de professores.

Para que o CP possa alcançar seus objetivos de aprendizagem, além do conteúdo, é preciso escolher quais metodologias ou estratégias formativas ele utilizará na formação de professores. A seguir, apresentamos o que entendemos como estratégia formativa.

1.2.3 Estratégia formativa

O conceito de estratégia formativa pode assumir diferentes significados. Este trabalho entende o termo estratégia como “um plano de mediação, um meio para alcançar determinados fins” (Augusto, 2011, p. 14).

Em se tratando de estratégias formativas, nós as entendemos como estratégias metodológicas que possibilitem aos educadores ampliar conhecimento, compreender conteúdos, significar conceitos e refletir sobre a prática. “Não se trata de dinâmicas de grupo para motivá-los ou simplesmente aproximá-los uns dos outros, mas de atividades que têm como objetivo principal o desenvolvimento de competências profissionais” (Brasil, 2001, p. 105).

Em sua tese, Silva (2019, p. 74) estuda estratégias de formação docente e afirma que “as estratégias não devem funcionar como uma lista de exercícios ou dinâmicas para envolver os professores”, nem como transmissão de conteúdo. Silva (2019) destaca estratégias associadas a modelos construtivistas que consideram os saberes prévios dos professores, dando oportunidade para que os docentes manifestem seus saberes, testem suas teorias e façam uso de propostas que problematizam e promovam a reflexão.

A estratégia formativa em que esta pesquisa se concentra propõe a reflexão sobre a prática por meio da contemplação de obras de arte. Para Marcelo Garcia (1999), a abordagem reflexiva tem implicações concretas na formação de professores. De acordo com esse autor,

o objetivo de qualquer estratégia formativa que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser com espelhos que permitam que os professores possam se ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor –, o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (Marcelo Garcia, 1999, p. 153-154).

Dentre as abordagens reflexivas descritas por Marcelo Garcia (1999), destacamos aqui a análise do pensamento por meio das metáforas, pois essa abordagem reflexiva dialoga com as linguagens artísticas. Para o autor, “as metáforas estruturam o pensamento e a ação afetando as representações internas, a visão que cada um tem do mundo [...]. A análise das metáforas pode ajudar os professores a repensar as suas concepções e teorias implícitas” (Marcelo Garcia, 1999, p. 159-160).

Para Jarra (2013, p. 37), “a metáfora é concebida como um pensamento que transporta, desloca, coloca em movimento”, sendo assim, a linguagem metafórica potencializa a experiência estética. Ainda segundo a autora, “usar as linguagens da arte para falar simbolicamente, através de projeções metafóricas, pressupõe o encontro da arte-educação com a vida, trazendo autoria e sentido à formação (Jarra, 2013, p. 36).

Conforme dissemos anteriormente, chamamos de estratégias metodológicas as formas de abordar os conteúdos da formação de educadores. Como procuramos explicar, não se trata de dinâmicas de grupo para motivá-los ou simplesmente aproximá-los uns dos outros, mas de atividades que têm como objetivo principal o desenvolvimento de competências profissionais. Dentre essas competências, podem ser mencionadas: o estabelecimento de vínculos afetivos reais; a interação para a realização de tarefas que dependem de trabalho coletivo; o uso dos conhecimentos disponíveis; o procedimento de estudo; a reflexão sobre a prática; a avaliação do percurso de formação; o exercício da leitura e escrita, da simulação, da discussão, da explicitação de pontos de vista, da sistematização, da análise de materiais; situações e ações do grupo...

As formas de ensinar e aprender os conteúdos da formação profissional são também conteúdos no processo de ensino e aprendizagem do educador. As estratégias metodológicas são formativas – às vezes, até mais do que os temas abordados – e, quando tomam, de fato, o educador como sujeito do processo de formação, prestam uma enorme contribuição ao seu desenvolvimento, tanto pessoal como profissional. São estratégias desse tipo que seguem comentadas abaixo, categorizadas por similaridade.

Para aprofundar nossos estudos referentes à reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, “nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige compromisso emocional e envolve a mente e o coração” (Day, 2002 apud Placco e Souza, 2006, p. 81). Alarcão (1996, p. 175) se aproxima dessa concepção de reflexão ao afirmar que “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento para atribuição de sentido”. Segundo essa autora, a união da cognição e da afetividade consiste em um ato específico do ser humano.

Na formação continuada, consideramos importante que “o professor reflita sobre sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua práxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levaram a agir, e a agir de uma determinada forma” (Alarcão, 1996 apud Alarcão, 1992, p. 26-27).

Para desenvolver a capacidade de reflexão, os princípios da formação devem estar alinhados às estratégias formativas reflexivas, que possibilitam implicar o professor num processo pessoal de questionamento. Nesse sentido, é possível afirmar que

é efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo [...]. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador (Alarcão, 1996, p. 181).

Apropriando-nos das ideias de Alarcão (1996), sobre professores reflexivos, que refletem sobre suas práticas, passamos, agora, a pensar em estratégias formativas que possibilitem a reflexão. Visando à elaboração de um plano de formação que se efetive na perspectiva reflexiva, precisamos escolher estratégias formativas que façam pensar, refletir e participar. Para tanto, o formador precisa ter clareza de sua intencionalidade formativa e optar por diferentes estratégias formativas para alcançar um objetivo, ou seja, um meio para se alcançar um fim.

Outro ponto a ser cuidado é que as estratégias devem estar alinhadas ao projeto pedagógico da escola, ao currículo da instituição e da rede e à demanda formativa da equipe de professores e alunos. Sendo a formação continuada externa ou interna, é importante que seja planejada considerando-se o contexto de trabalho dos educadores. Trata-se de um processo “diretamente influenciado pela política educativa, pelas características do sistema educativo, pela autonomia das escolas, pelo grau do profissionalismo dos professores” (Marcelo Garcia, 1999, p. 223).

Além da intencionalidade do formador, na escolha das estratégias formativas, é preciso considerar, também, o tempo da reunião de formação, a organização do espaço e as características do grupo. Segundo Pessoa e Roldão (2013, p. 121), é preciso analisar o contexto, o grupo, os conteúdos, e as condições necessárias na seleção das estratégias que possam servir ao objetivo da formação. Ainda segundo as autoras, “não há garantias ou certezas no processo formativo” (Pessoa; Roldão, 2013, p. 121).

O processo de formação continuada é composto de diferentes etapas que devem ser articuladas entre si com possibilidade de ajustes ao longo do percurso formativo, a partir de uma ideia de transversalidade. Essa ideia

perpassa todo o percurso de formação, desde a concepção dos objetivos e metas (“o que queremos”), passando pelo planejamento (“como” fazer para alcançar “o que” queremos), até a avaliação do processo, momentos em que, conjuntamente, é possível reorganizar etapas, retomar conceitos, definir outros passos, enfim, reestruturar o percurso para seguir adiante sem se distanciar quer dos objetivos da formação, quer das necessidades dos formandos, que podem exigir a articulação de outros propósitos inicialmente não previstos (Pessoa; Roldão, 2013, p. 122).

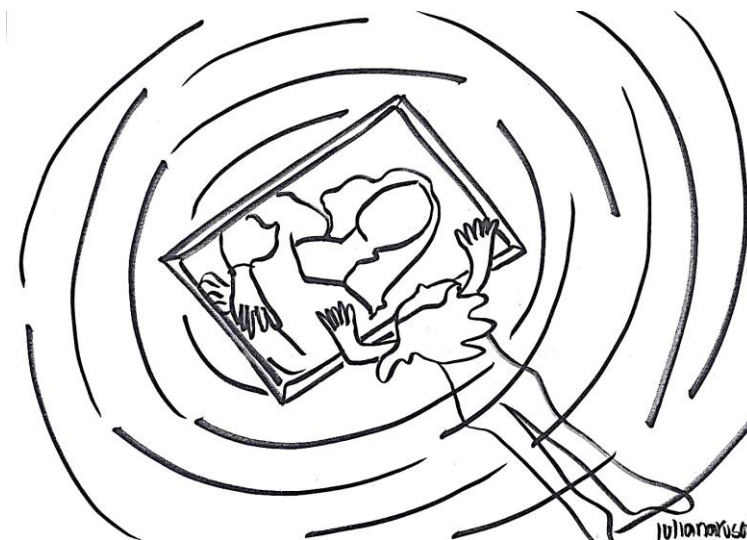
Os participantes da pesquisa – os CPs – precisam ter conhecimento sobre seu grupo, assim como sobre as estratégias de formação, para que possam contribuir para a formação de professores reflexivos. Eles “precisam conhecer a literatura sobre a temática, além de conhecer as condições e dinâmicas de funcionamento próprias do grupo de professores com o qual atuam” (Pessoa; Roldão, 2013, p. 127).

O sucesso da formação depende, também, da inclusão dos educadores no processo formativo. Isso significa que “os professores só irão participar da formação sentindo-se parte, se corresponsabilizando pela concepção e pela implementação da formação” (Pessoa; Roldão, 2013, p. 126).

Segundo Augusto (2011), para alcançar os objetivos da formação, as estratégias devem promover a reflexão e a aprendizagem do grupo; devem ser estratégias formativas que ampliam o conhecimento dos professores sobre um conteúdo específico da formação, e os ajudam a ressignificar conceitos. A seguir, apresentaremos uma possibilidade de estratégia formativa através da mediação com obras de arte.

1.3 A mediação com obras de arte como estratégia formativa

Figura 6 – Tábua de salvação



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2021).

A ilustração representa a valorização das diferentes linguagens artísticas na formação dos estudantes e dos docentes a partir da mediação com obras de arte como estratégia formativa.

Para abriremos a discussão acerca dessa mediação como estratégia formativa, apresentamos, nesta subseção, o que está proposto na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – Brasil, 2018) para o ensino do componente curricular Arte no Ensino Fundamental. Em seguida, refletimos sobre as competências gerais para o desenvolvimento dos estudantes e sobre o papel da gestão escolar na garantia de condições para o desenvolvimento dessas aprendizagens.

1.3.1 A arte na BNCC

Na BNCC (2018), o componente curricular Arte, para o Ensino Fundamental, está centrado nas linguagens de artes visuais, dança, música e teatro. O documento propõe a articulação dessas linguagens às seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A articulação entre as seis dimensões não tem uma ordem definida, tampouco uma hierarquia, mas possibilita aos estudantes o fazer artístico, em práticas diversificadas, por meio de experiências que sensibilizam os sujeitos para se expressar. Além disso, oferece-lhes a oportunidade de refletir, analisar e interpretar manifestações artísticas, bem como estabelecer relações com suas experiências vividas.

Na BNCC (2018), a dimensão “criação” diz respeito ao fazer artístico dos estudantes, e possibilita uma investigação de materialidades, sentimentos e ideias que podem acontecer individualmente e coletivamente. A dimensão “crítica” se refere às relações que os estudantes estabelecem entre as experiências vividas por eles e as diferentes manifestações artísticas e culturais. A dimensão “estesia” articula, por meio do corpo em sua totalidade, a sensibilidade e a percepção de si mesmo, do outro e do mundo. A dimensão “expressão” possibilita que os estudantes exteriorizem e manifestem suas subjetividades por meio de procedimentos artísticos. A dimensão “fruição” está relacionada à abertura do sujeito para se sensibilizar ao participar de práticas artísticas e culturais. Por fim, a dimensão “reflexão” é a postura de analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais de sua própria obra ou como leitor de obras alheias.

A BNCC (2018) também apresenta dez competências gerais para garantir condições para o desenvolvimento dos estudantes das três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Destacamos três competências para refletir sobre a atuação da gestão escolar e da gestão pedagógica, pois, dentre as dez, são as que dialogam com as práticas artísticas e culturais:

Competência 1 – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e

explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3 – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 4 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo Perez (2018), para que os alunos desenvolvam a primeira competência supracitada, a gestão escolar e pedagógica precisa assegurar condições para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento e compreendam a realidade, bem como possam ampliar o repertório de conhecimentos. Para tanto, os formadores de gestores escolares e pedagógicos precisam contribuir para a ampliação do repertório de conhecimento dos gestores.

Destacamos, também, a terceira competência da BNCC (Brasil, 2018, p. 9): “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural”. Segundo Perez (2018, p. 65), “essa competência reconhece a importância das artes na ampliação do repertório pessoal e de mundo”. Portanto, os gestores pedagógicos precisam proporcionar aos professores momentos de formação em que tenham acesso a manifestações artísticas em diferentes linguagens, como literatura, filmes, artes visuais, artes cênicas, dança, entre outras. Outro ponto importante diz respeito à valorização artística e cultural pela equipe escolar no ambiente educacional.

Ainda a respeito das competências da BNCC (2018, p. 9), evidenciamos a competência número 4:

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos de linguagens artísticas, matemática e científica, para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo.

Para tanto, ainda segundo Perez (2018), os gestores têm como desafio promover situações em que toda a comunidade escolar possa expressar suas ideias por meio das diferentes linguagens. Mais uma vez, faz-se necessário pensar na formação dos gestores, para que também possam expressar suas ideias lançando mão das diferentes linguagens.

As ponderações de Perez nos fazem refletir sobre a importância de pensarmos no princípio de homologia de processo, como destaca Soligo (2015, p. 6-7):

[...] as metodologias que têm como perspectiva considerar o sujeito, o seu

conhecimento prévio, a construção de conhecimento e a necessidade de uma escuta genuína e de propostas com sentido para os alunos (que são conteúdo da formação) devem ser exatamente as mesmas adotadas na formação – o que tem sido chamado de homologia dos processos.

Para Bruno e Cristov (2015, p. 61), a metodologia identificada por “homologia de processos” é recomendada para que o formador ou CP a utilize na formação de professores. Com tal metodologia, pode-se levar para os estudantes as dinâmicas vivenciadas na formação, como, por exemplo, o objeto de estudo desta pesquisa: a mediação com obras de arte na formação continuada.

Para ampliar o estudo sobre homologia de processo, trazemos os estudos de Schön (2000) referentes à educação de profissionais de diferentes áreas de atuação. O autor propõe uma forma de ensino prático reflexivo como princípio da educação profissional, para lidar com o conhecimento profissional, “especialmente, na “reflexão-na-ação (‘o pensar o que fazem, enquanto fazem’) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito” (Schön, 2000, p. 7).

Schön (2000) apresenta uma ideia de instrutor que demonstra aspectos do processo para que o estudante possa imitar. É um movimento que ele chama de observação do processo de ação. Essa proposta se aproxima do conceito de homologia de processo, uma vez que, segundo Schön (2000), o estudante, ao observar a ação de uma pessoa mais habilidosa, tenta fazê-la, “refletido-na-ação”, tanto sobre o processo que observou quanto suas tentativas de reproduzir. Nesse processo, o estudante descobre novos significados.

Ao pensarmos sobre a formação continuada de educadores, podemos entender que a experiência do professor em contextos formativos influencia a constituição do seu perfil profissional, pois o formando pode se espelhar no formador ao refletir sobre a atuação deste e sobre a sua própria atuação ao tentar reproduzi-la.

Ao refletir sobre a própria aprendizagem, o educador pode interferir na aprendizagem de seus educandos. Isso significa que, ao planejar propostas que possibilitem o desenvolvimento das competências apresentadas pela BNCC (Brasil, 2018), também precisamos assegurar que esses conteúdos estejam presentes na formação continuada de educadores, professores e gestores.

Alinhada a essa proposta da Base Nacional Comum Curricular, esta pesquisa pretende lançar mão das diferentes linguagens artísticas, como as artes visuais, a literatura e a música, na mediação de propostas que possibilitem aos educadores experiências articuladas às três dimensões do conhecimento citadas acima.

Consideramos a mediação com obras de arte, de diferentes linguagens artísticas, uma experiência estética. A seguir, apresentamos a concepção de experiência estética adotada por nós neste trabalho.

1.3.2 Experiência estética: arte como mediação

Nesta pesquisa, ao abordamos o conceito de experiência, assumimos concepções complementares de diferentes autores. Na educação, a palavra “experiência” é usada frequentemente e, muitas vezes, esvaziada de significado (Larrosa, 2011).

Nem tudo o que nos acontece é passível de ser chamado de experiência. De acordo com Larrosa (2011, p. 5), a experiência é “isso que *me* passa”, é um acontecimento externo, que não depende do sujeito. Entretanto, o lugar da experiência é no sujeito, pois o afeta a partir da sua subjetividade e promove reflexões. Portanto, um acontecimento pode ser comum para vários sujeitos que vivenciam um momento, mas a experiência é única, singular, e o saber da experiência, o sentido que cada um dá ao que nos acontece é um saber subjetivo, pessoal.

Para que a experiência aconteça, o sujeito da experiência precisa ter abertura, precisa estar disponível para receber. Isso requer tempo e espaço para pensar, para olhar, para escutar, para divagar, para sentir, sem juízo. Desse modo, é preciso “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2002, p. 24).

Larrosa (2011) afirma que a experiência forma e transforma o sujeito. A esse respeito, Lessard e Tardif (2009, p. 51) afirmam que a experiência do docente pode ser vista “não como um processo fundado na repetição de situação e sobre o controle passivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”. Os autores nos chamam a atenção para o fato de que, apesar da experiência vivida ser individual, em se tratando dos docentes, não deixa de ser coletiva, pois ocorre no local de trabalho e passa a ser uma experiência social, imersa em uma “cultura profissional partilhada”.

Tanto Lessard e Tardif (2009) como Larrosa (2002) descrevem a experiência como algo intenso e significativo para o sujeito, que deve estar atento, disponível, vulnerável, sensível e aberto para vivenciar a experiência.

Para esta pesquisa, interessa saber, também, se as propostas de mediação com a arte contribuíram para a ressignificação das práticas dos coordenadores pedagógicos e se chegaram, ou não, a reverberar na atuação do CP como formador de professores.

A fim de saber se a arte é uma linguagem facilitadora da experiência do sujeito, apoiamo-nos nos estudos de Dewey (2010, p. 551), autor que considera a arte como “uma qualidade que permeia a experiência”. Ele afirma que a experiência estética extrapola a estética, pois é embebida na cultura de quem produz as obras de arte, assim como de quem desfruta delas. Podemos pensar, então, que a experiência estética ocorre conforme a cultura individual e coletiva. De acordo com Dewey (2010),

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também, o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam (Dewey, 2010, p. 553).

Segundo Costa e Placides (2021), para Dewey, a experiência envolve o sujeito como um todo, e a aprendizagem acontece não somente intelectualmente, mas também pelo sentimento e pela intuição; portanto, esse educador norte-americano valoriza as experiências artísticas:

Não é por acaso que Dewey valoriza a arte, a criação e elaboração que são construídas pelo estudante, apontando que a humanidade estabeleceu sua história baseada na experiência e que tal experiência é, sobretudo, artística. Assim, todos os conhecimentos e proposições também se constituem obras de criação, ou seja, obras de arte (Costa; Placides, 2021, p. 143-144).

Também fazendo referência a Dewey, Barbosa (2009, p. 226) diz que a dimensão da experiência estética é “justamente o olhar para ela mesma, ou seja, um processo de leitura ou fruição da própria experiência, no decorrer e após seu acontecimento, com ênfase no processo ativo e consciente dessa vivência”. Sendo assim, quando realizamos a mediação com obras de arte, vivenciamos uma experiência estética.

Segundo Barreto (2017, p. 24), “a experiência estética é resultado da relação entre indivíduo e objeto sensível, entre o sujeito, o mundo e o saber estético, produzido por meio de estudos críticos dos contextos de criação e atribuição de sentidos, que se expressa por meio das linguagens”. Ainda segundo Barreto (2017, p. 60), a experiência estética diz respeito à produção de sentidos a partir da percepção individual de cada um, uma experiência sentida, vivida, simbolizada, refletida pelo sujeito.

Para Souza (2016), fazer uso da arte como mediação de propostas de formação pode promover reflexões a partir da contemplação de elementos das obras que despertam

significados comuns aos apreciadores dessas obras. Pode, também, despertar reflexões a partir de experiências vividas por cada um.

Ainda que a percepção e a produção de sentidos a partir da experiência estética sejam individuais, acreditamos que não possam passar despercebidas, pois “a contemplação de uma produção artística nunca é passiva, algo de nós penetra na obra ao mesmo tempo que somos por ela invadidos e despertados para novas sensibilidades” (Guerra; Martins; Picosque, 1998, p. 75).

Assumimos, também, a ideia vygostkyana de que é a contribuição das vivências artísticas que coloca o sujeito em contato com os seus sentimentos e possibilita que reorganize as suas ações. Isso se dá “não apenas pelo aspecto estético, mas pelos afetos que desperta por intermédio da vivência que a arte promove” (Andrada; Souza, 2013, p. 361).

Portanto, consideramos que a experiência estética, a partir da contemplação de obras de arte, perpassa o sujeito, que, a partir de suas experiências individuais, entra em contato com seus sentimentos, o que provoca uma reflexão sobre o vivido. Sendo assim, a experiência estética envolve a subjetividade do sujeito e diz respeito ao sentimento despertado pela obra de arte. Dessa maneira, é importante apresentar o conceito de significação adotado por nós.

A expressão “significação” é usada para “expressar a articulação dialética entre sentido e significado” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3). Apesar das palavras “sentido” e “significado” serem distintas, não podem ser entendidas separadamente:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226 e 227).

Ainda para apoiar a compreensão do conceito de significação, faz-se necessário refletirmos sobre o que entendemos como subjetividade: uma vez que os significados são apropriados pelos sujeitos a partir de sua subjetividade, “referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226).

Placco e Souza (2006, p. 43) também nos apoiam na compreensão do fenômeno da subjetividade. Segundo as autoras, a subjetividade é, simultaneamente, individual e

social, e “a compreensão desse fenômeno só é possível por meio de acesso aos significados e sentidos que os sujeitos atribuem à realidade”. É pela interação entre os sujeitos que ocorre a articulação entre os sentidos e os significados, “em um movimento permanente que constitui o sujeito, justamente pela atribuição de significados e sentidos aos signos externos” (Placco; Souza, 2006, p. 44).

Entendemos, portanto, que o homem é singular e social; dessa forma, constrói sua subjetividade individualmente e através das mediações sociais (Aguilar; Ozella, 2006, p. 225). Assim, os significados atribuídos pelos sujeitos perpassam pela subjetividade de cada um. No que tange à apreciação de obras de arte, não é diferente, visto que “as significações das produções artísticas mudam de pessoa para pessoa e até para a mesma pessoa. Portanto, fica evidente que obras produzidas no passado provavelmente não tinham, na época, a mesma significação que a elas atribuímos hoje” (Guerra; Martins; Picosque, 1998, p. 75). Ao assumirmos que a experiência estética é singular e social, vamos refletir sobre o papel da mediação, nessa vivência, com obras de arte.

A escolha de obras de arte como mediação, na formação continuada de educadores, está estabelecida pela “enorme importância da arte na mediação entre seres humanos e o mundo” (Barbosa, 2009, p. 13).

Assumimos, neste trabalho, uma concepção de mediação pedagógica, que se opõe às práticas de uma pedagogia transmissiva. Nesse sentido, o papel do formador “não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 47). Dessa maneira, o formador atua como um mediador das aprendizagens, que respeita e valoriza os saberes dos educandos, abrindo tempo e espaço para o diálogo.

Souza e Andrada (2013, p. 357) fazem uso dos estudos de Vygotsky sobre o papel da mediação na constituição psicológica do sujeito, estabelecendo conexões entre as funções psicológicas, como a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção: “o sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade”. Todavia, as autoras chamam a atenção para o fato de que essa mediação precisa “ter um significado para o sujeito, ou seja, precisa fazer sentido para provocar relações e nexos entre as funções” (Souza; Andrada, 2013, p. 358).

Estudiosos da área de formação de leitores afirmam que a mediação é um aspecto fundamental dessa formação, pois “possibilita criar pontes entre as crianças e os livros”

(Comunidade Educativa CEDAC, 2018, p. 54). Assim como Medrano e Setton (2021), consideramos obras literárias como obras de arte; portanto, a mediação também tem o papel de criar pontes entre as obras de arte de diferentes linguagens e os sujeitos que as contemplam. Sob essa ótica, “o educador é um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível” (Guerra; Martins; Picosque, 1998, p. 141).

Na defesa do potencial da arte usada em contextos de formação na promoção da reflexão, Petroni e Pissolatti (2016) pesquisaram o uso de fotografias, pinturas, filmes e documentários como materialidades mediadoras no processo de formação. Segundo as autoras, as obras de arte exercem uma influência em nós não apenas pelo que está explícito, mas também por “aquilo que não vemos, que não ouvimos, que não enxergamos e que nos toca o sensível” (Petroni; Pissolatti, 2016, p. 84).

Nos encontros formativos, a linguagem discursiva e a científica também estão presentes. De acordo com Barbosa (2009, p. 21), ao realizar a mediação com obras de arte, torna-se possível “desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”.

Nesta pesquisa, referimo-nos a um encontro formativo que pretende possibilitar a integração entre as dimensões cognitiva e afetiva, com aprendizagens que procuram afetar o participante para reflexão acerca de seus saberes e experiências. Para Almeida (2012, p. 87), a “afetividade refere-se à disposição do indivíduo de ser afetado pelo mundo interno/externo”. A maneira como cada um é afetado pela experiência estética é singular. Nessa direção, para Souza (2016), a arte é um fenômeno social, que expressa formas de ação e pensamento humano e possibilita a atribuição de diferentes significados e sentidos.

Ao refletirmos sobre as experiências vivenciadas por educadores a partir da mediação com obras de arte, encontramos respaldo em Andrada (2016, p. 47-48) ao citar

a obra de Vygostky *Psicologia da Arte* (2011), em que o autor descreve que a arte tem o poder de catalisar nossas divergências de sentimentos, impulsos e eleva nossa predisposição à ação. Isso é o que ele chama de efeito educativo da arte, uma vez que ela tem a propriedade de conferir significado e entendimento às nossas emoções e movimento a aspectos outrora adormecidos.

Sendo assim, referimo-nos aqui a práticas que podem promover vivências que mobilizem a subjetividade do sujeito e que podem favorecer o seu desenvolvimento. Para tanto, apresentaremos o que compreendemos como mediação com obras de arte.

Nesse contexto, entendemos a mediação como “um ato de colocar em presença uma atualização” (Barbosa, 2009, p. 73), ou seja, trazer para o encontro formativo uma obra de arte que não estaria presente se não fosse o mediador.

Retomamos aqui a proposta de Pereira (2016) a partir dos quatro pilares na mediação com obras de arte: observar e descrever; analisar; interpretar; estimular a pesquisa sobre a obra. Essa é uma estratégia de formação com uma perspectiva metodológica formada por diferentes etapas interligadas.

Podemos inferir que, nas etapas apresentadas acima, realizamos também a leitura das obras de arte. Segundo Barbosa (2009, p. 335), “ler é atribuir significados, é interpretar o mundo produzindo sentidos, traduzindo fatos e imagens para sua própria significação”.

Corroborando essa ideia, Placco (2014, p. 544) ressalta a importância da dimensão estética na formação de professores. A autora explica que

é necessário incluir na formação, de modo sistemático e intencional, a dimensão estética e cultural, proporcionando experiências pelas quais o grupo se aproxima da sua cultura, desenvolve o senso estético, apura sua capacidade de observação e identifica componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional. Dado que, na formação de professores, não se tem considerado o fato de que o professor que não vive experiências culturais e estéticas dificilmente poderá provocá-las em seus alunos e que, em nossas escolas, desde a Educação Infantil, as crianças e jovens não são postas em contato com formas mais elaboradas da própria cultura e da cultura humana, tais como: obras de arte (letras ou artes plásticas), música, etc. sendo apresentadas, no máximo, situações que envolvem o folclore nacional, músicas e lendas, quase sempre pelo seu teor de exotismo, mais do que pelo seu significado constituidor de identidades e cidadania.

Petroni e Pissolatti (2016) também nos alertam para o cuidado em relação à finalidade do uso da arte em diferentes formas, pois a arte, assim como outras formas de conhecimento, deve ser usada com uma finalidade. No caso das autoras, foi usada na construção de um trabalho coletivo com uma equipe de gestores escolares de uma escola municipal e profissionais de uma instituição hospitalar pública voltada ao tratamento de pacientes com transtornos mentais.

Vamos nos ater à experiência das autoras com os gestores escolares, porque é a que mais se aproxima da nossa pesquisa. Elas tiveram como objetivo propiciar a ressignificação das ações dos gestores, possibilitando a criação de espaços coletivos com partilha de conhecimentos. Como resultado, apresentaram a seguinte conclusão:

A nosso ver, construímos junto com os gestores, por meio das materialidades, narrativas da realidade na qual se inserem, abrindo um caminho de acesso aos sentidos e significados que, nesse movimento, se reconfiguram – as imagens narravam um tempo em que permitiam aos gestores narrarem a si próprios, o seu contexto, o seu tempo –, ampliando os nexos entre suas funções, logo

ampliando sua consciência sobre seu papel na escola enquanto gestores (Petroni; Pissolatti, 2016, p. 91).

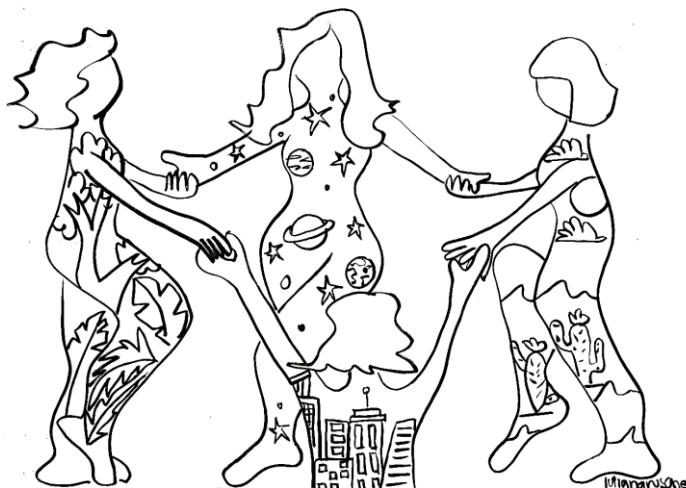
Para nós, fica forte a necessidade de termos clareza em relação à finalidade do uso de linguagens artísticas como mediadoras que podem possibilitar a reflexão dos educadores. Portanto, a pesquisa do uso da arte na formação continuada de educadores deverá levar em conta a intencionalidade do formador nas escolhas das obras e das estratégias utilizadas com elas.

Uma vez que, neste capítulo, já explicitamos o que entendemos como sendo a mediação com obras de arte na formação de educadores e qual o papel do mediador em tal processo, no próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo geral desta pesquisa: identificar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e da ampliação de repertório.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Figura 7 – Adentrar diferentes universos



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2023).

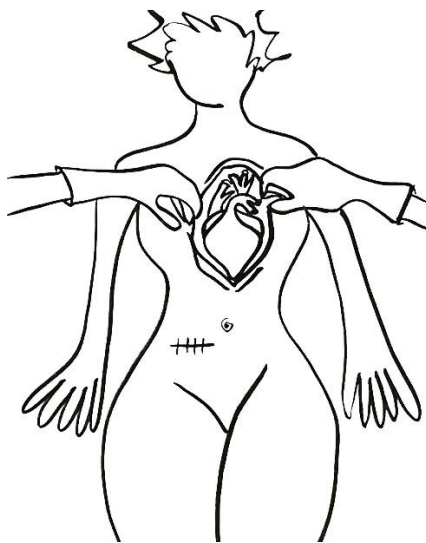
Os procedimentos metodológicos possibilitam ao pesquisador adentrar as diferentes significações atribuídas pelos participantes da pesquisa à experiência vivenciada pela mediação com obras de arte. Para apresentar os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, retomamos aqui o objetivo geral desta pesquisa: identificar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e da ampliação de repertório.

Retomamos, também, os objetivos específicos que se desdobram a partir do objetivo geral: apreender as significações atribuídas pelos coordenadores ao vivenciar uma experiência formativa que faz uso da arte como mediação na formação; descrever as etapas de uma estratégia formativa intitulada banquete cultural, na perspectiva da mediação com obras de arte em contextos de formação continuada de educadores.

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, mostrando o seu contexto e a descrição do processo de produção de dados e explicando a escolha dos participantes da pesquisa.

2.1 Abordagem da pesquisa

Figura 8 – Abrir o coração



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2021).

A abordagem escolhida nesta pesquisa tem como objetivo compreender os aspectos do humano dos indivíduos, um movimento representado, na ilustração acima, com a abertura do coração dos participantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa. Segundo André e Gatti (2010, p. 4), as pesquisas qualitativas

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Ainda conforme André e Gatti, a abordagem de pesquisa qualitativa se contrapõe à abordagem quantitativa, ou seja, aquela que pode ser mensurada e estudada isoladamente. Para essas autoras, “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André; Gatti, 2010, p. 3). Tal abordagem vem ao encontro do objetivo geral desta pesquisa, assim como ao encontro do instrumento de produção de dados: grupo de discussão.

André (1983, p. 66) aponta as vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional, pois eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural e se prestam a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar, de modo a auxiliar a compreensão das

relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Segundo Stake (2011, p. 120), “um pesquisador qualitativo precisa apresentar um ou mais conceitos, principalmente para planejar o estudo, mas também para auxiliar a interpretação durante o estudo”. Nesta pesquisa, os principais conceitos apresentados são: mediação pela arte; formação continuada; estratégia formativa. Discorreremos sobre esses conceitos no capítulo 1.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos a metodologia do grupo de discussão. Fizemos essa escolha tendo em vista que o emprego de grupos de discussão privilegia o coletivo, o interativo e o discursivo (Weller, 2006). Por se tratar de um processo coletivo, possibilita a análise não somente das opiniões individuais, como também das opiniões construídas pelo grupo. Segundo Weller (2006, p. 246), “os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”.

Para delimitar o que se pretende estudar sobre esse grupo, Weller (2006, p. 249) sugere um tópico-guia para ser usado com os grupos de discussão e apresenta critérios para condução das conversas: “o tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas”.

Com base nos critérios apresentados por Weller (2006, p. 249), organizamos um tópico-guia (apêndice B) para orientar uma conversa mais produtiva com o grupo. Elaboramos um conjunto de questões que puderam gerar narrativas, organizadas por blocos temáticos: mediação com a arte; valorização da arte; estratégia formativa; ressignificação das práticas; homologia de processos.

O tópico-guia apresenta uma primeira pergunta disparadora: gostaria de propor uma discussão sobre a contemplação de obras de arte de diferentes linguagens artísticas em ações de formação continuada. Vocês já haviam vivenciado esse tipo de atividade anteriormente? Se sim, poderiam contar um pouco?

Conforme o desenrolar do grupo de discussão, outras perguntas previamente elaboradas puderam assegurar que a discussão não se desviasse do objetivo geral da pesquisa: identificar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e ampliação de repertório. A produção de dados emerge na hora da interação com o entrevistador, pois o ambiente é propício para o participante externar o que pensa e sente.

Deixamos a organização e a ordenação das falas a cargo dos participantes. Conforme Silvestre, Martins e Lopes (2018, p. 39), o tópico-guia não deve ser seguido à risca, podendo comprometer a estrutura característica de um grupo de discussão.

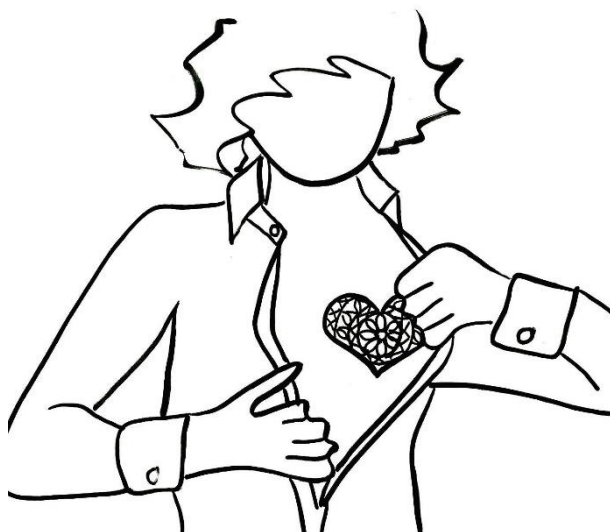
Nesse sentido, o entrevistador assume o papel de moderador, tendo uma escuta atenta e priorizando o discurso espontâneo dos participantes. Desse modo, ele interfere nesse discurso o mínimo possível e o faz somente ao perceber uma digressão.

Ainda de acordo com esses autores, a interferência do pesquisador/moderador pode acontecer, também, para “estimular a participação de membros que ainda não deram sua colaboração, ao passo que a função do(a) moderador(a) não se torne apenas passiva, mas faça fluir” (Silvestre; Martins; Lopes, 2018, p. 38).

Com base nesses postulados, reiteramos que esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza, como método de produção de dados, um grupo de discussão. A seguir, apresentamos o contexto em que a produção de dados aconteceu.

2.2 Contextualização da pesquisa: formação continuada de gestores escolares

Figura 9 – Inteira



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2023).

Esta ilustração representa a inteireza da formadora no seu comprometimento com o grupo de gestores escolares cearenses que participaram da formação continuada conduzida por ela. A pesquisadora também foi a formadora do grupo em que a pesquisa aconteceu no contexto do Programa Melhoria da Educação. Portanto, daqui em diante, toda vez que nos referirmos à formadora, trata-se da formadora-pesquisadora.

O Programa Melhoria da Educação, edição 2021-2024, tem como objetivo fortalecer as Secretarias Municipais de Educação na busca por uma educação de qualidade, garantindo acesso, permanência e equidade na aprendizagem. Por meio de uma plataforma digital, oferece tecnologias educacionais organizadas em percursos formativos gratuitos para gestores escolares e técnicos das Secretarias Municipais de Educação.

Em 2021, esse programa abriu um edital convidando e selecionando municípios para participarem de processos formativos. O edital selecionou sete municípios e seis territórios colaborativos. Em 2022, iniciou a implementação das tecnologias educacionais.

A pesquisadora foi designada, junto com outra profissional, como formadora da tecnologia educacional de Gestão para o Acompanhamento das Aprendizagens, no município de Maranguape. Esse município está localizado na região metropolitana de Fortaleza, no nordeste do Estado do Ceará. Possui uma extensão territorial de 590,82 km²; além da sede, Maranguape possui dezessete distritos.

O objetivo da tecnologia educacional de Gestão para o Acompanhamento das Aprendizagens, proposto pela Comunidade Educativa CEDAC, é oferecer processos formativos para aprimorar a política e a cultura de acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem na rede municipal, ampliando as condições das redes de avaliar e promover aprendizagens com vistas à redução das desigualdades. Essa tecnologia educacional tem como público-alvo a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e os gestores escolares (coordenadores pedagógicos e diretores).

Em Maranguape, participam do processo formativo todos os gestores escolares municipais, das escolas de Educação Infantil ao Ensino Médio, somando um total de oitenta e duas escolas.

O processo formativo é organizado em quatro ciclos formativos por ano. Cada ciclo é iniciado com uma semana de encontros presenciais no município com os formadores da CE CEDAC. Os formadores realizaram, também, trabalhos de campo nas escolas e propuseram ações intervalares a serem realizadas nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação, entre um ciclo e outro. A partir do ciclo quatro, o trabalho de campo conta, também, com a presença de gestores convidados de cinco escolas. Trata-se de uma proposta para ampliar o alcance desse trabalho na rede municipal e favorecer a troca entre os pares.

Os ciclos formativos são planejados de maneira sistêmica, envolvendo parte dos atores da cadeia formativa (gestão educacional e gestão escolar). Já os conteúdos são articulados entre um ciclo e outro, possibilitando uma relação e um aprofundamento entre os temas. Seguem os principais conteúdos estudados:

- ciclo 1 (mar. 2022): iniciamos a discussão refletindo sobre o impacto da pandemia de COVID-19 nas aprendizagens, propusemos um levantamento de dados de aprendizagens de leitura e escrita na rede e uma ação de escuta junto aos estudantes;
- ciclo 2 (abr. 2022): analisamos os dados levantados e as respostas dos estudantes para a ação de escuta, conversamos sobre a concepção de leitura e escrita presente na rede e propusemos a elaboração de um plano de ação para superar as dificuldades de aprendizagens;
- ciclo 3 (ago. 2022): iniciamos uma discussão sobre a desigualdade educacional e sua consequência nas aprendizagens dos estudantes, iniciamos o estudo acerca da educação antirracista e propusemos um novo levantamento de dados de aprendizagens de leitura e escrita, desta vez, com as variantes de gênero e raça/cor;
- ciclo 4 (out. 2022): analisamos os novos dados de aprendizagens com as variantes de gênero e raça/cor, consideramos os dados analisados para o planejamento de ações para a superação das desigualdades e aprofundamos a reflexão sobre educação antirracista.

O Programa Melhoria da Educação está previsto com uma duração de dois anos e meio, com um total de dez ciclos formativos. A carga horária por ciclo, que compõe as ações formativas presenciais para os gestores escolares, é de oito horas de encontros presenciais, divididos em dois dias na semana e atividades práticas. Além disso, alguns gestores participam dos trabalhos de campo com mais três horas de formação. No período intervalar entre os ciclos formativos, os formadores acompanham as atividades práticas propostas, por meio de registros enviados pelos participantes, e elaboram devolutivas que possibilitam aprofundar as discussões e corrigir rotas, como mais uma proposta formativa. São organizados, também, alguns encontros virtuais, no período intervalar.

cearenses, uma vez que atua em um município do Ceará. A intencionalidade da formadora na escolha das obras de arte, ao selecionar artistas daquele território, possibilita o diálogo com os participantes de uma forma respeitosa, que valoriza a cultura local. Será possível observar isso no capítulo 3.

Foram empregados um conjunto de obras e um conjunto de atividades que tiveram o desenrolar descrito na tabela abaixo (quadro 2). As respostas analisadas nesta pesquisa estão relacionadas a diferentes obras utilizadas pela formadora, e, para exemplificar a estratégia, escolhemos a proposta, realizada no ciclo 1, a partir da leitura do livro-imagem *Zoom*, de Istvan Banyai (1995).

O livro-imagem é um livro com uma narrativa visual, ou seja, uma sequência de imagens que conta uma história. A leitura não é apenas descritiva, pois, por meio de metáforas visuais, as imagens convidam o leitor a pensar (Belmiro, s. d.).

A escolha da leitura desse livro-imagem deu-se em função de um encontro de formação continuada com duplas gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos), que tinha como objetivo propor um levantamento de dados de aprendizagens de leitura e escrita dos estudantes do 2º ao 5º ano, no momento de retomada das aulas presenciais em 2022, após dois anos de pandemia causada pelo COVID-19. O título do livro faz referência ao movimento de variação de mudança de foco, pode ser lido de frente para trás ou de trás para frente. As imagens convidam o leitor a se aproximar e se afastar da imagem, um movimento que provoca a olhar para os seus mínimos detalhes. A intenção da formadora foi instigar a análise de dados de aprendizagens de leitura e escrita, com um olhar detalhado para cada estudante.

Na mediação com a obra de arte, nesse caso, uma obra de arte literária, o (a) formador(a) não deve apresentar as respostas frente ao seu objetivo, mas convidar os gestores a refletirem sobre a obra e exporem seus pensamentos e sentimentos. Nesse momento, boas perguntas podem ajudar na reflexão, como, por exemplo, esta: o que vocês sentiram ao fazermos a leitura do livro? Quando as falas compartilhadas são do âmbito pessoal, o (a) formador(a) pode convocar os participantes a pensar sobre seu papel de gestor, com perguntas como: conseguem relacionar a leitura do livro à prática de vocês no ambiente escolar? Como seria realizar esse movimento de *zoom* dentro do ambiente escolar? É possível enxergar os estudantes com esse *zoom*?

Na análise de dados, realizada no capítulo 3, vamos nos aproximar de algumas significações atribuídas a partir da mediação com a obra *Zoom*, entre outras mediações.

Fotografia 1 – Leitura da obra literária *Zoom*

Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Ainda no ciclo 1, foi proposta uma ação de escuta dos gestores escolares para com as crianças e os estudantes da rede. Nessa ação, havia a mesma intencionalidade de sensibilizar os gestores para conhecerem as crianças e os estudantes que estavam retornando às escolas. A formadora escolheu, para o momento cultural desse encontro, apresentar o livro *Nu, de botas*, de Antonio Prata (2013), que narra memórias de infância do autor, e realizou a leitura do trecho de abertura do livro. A intencionalidade da formadora foi, por meio da linguagem literária, acessar às memórias de infância dos gestores, para que, a partir de suas próprias experiências, eles se sensibilizassem para conhecer quem eram essas crianças e esses estudantes.

No ciclo 2, o objetivo foi realizar com os gestores escolares a análise dos dados de aprendizagens de leitura e escrita dos estudantes do 2º ao 5º ano e elaborar um plano de ação gestora para superar as dificuldades de aprendizagens. No primeiro encontro, a formadora realizou a leitura do livro *Lá e aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes (2015), um livro ilustrado muito sensível, em que uma personagem criança narra a separação dos pais. A intencionalidade foi afetar os gestores quanto às histórias que as crianças e os estudantes da rede trazem consigo, aprofundando as reflexões sobre quem são eles, assim como problematizar a escolha das obras lidas para as crianças.

Para o segundo encontro do ciclo 2, a proposta foi organizar um “mar de livros”, no qual a formadora selecionou nove obras literárias, que foram dispostas em um tecido no chão e apresentadas para os gestores, que ficaram livres para manuseá-las e lê-las. A intencionalidade, para além de ampliar o repertório literário de qualidade, foi começar a

despertar a atenção para a questão da representatividade nas obras. Para tanto, a formadora compartilhou o livro que estava lendo na época, chamado *Memórias da plantação*, de Grada Kilomba, uma autora negra portuguesa, que pesquisou situações de racismo vivenciadas por mulheres negras na Alemanha. Apresentou, também, as obras *Escola de Chuva*, de James Rumford (2012), e *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013), ambos autores negros com histórias cujos personagens também são negros.

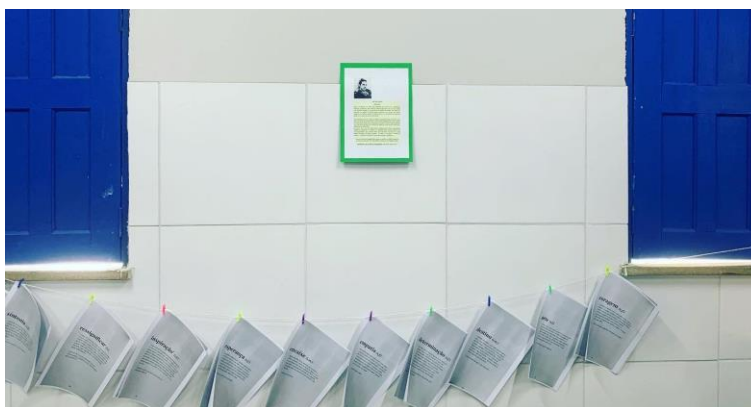
Fotografia 2 – “Mar de livros”



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Além dessas propostas, a formadora organizou o espaço para receber o grupo, com um varal literário, com dez poemas de João Doederlein. Tais poemas são parte do *Livro dos Resignificados* (2017). Aqui, o propósito foi lançar mão do espaço como ambiente de aprendizagem, possibilitar a ampliação de repertório cultural e estratégico dos gestores escolares e ampliar as possibilidades de assegurar a leitura na escola.

Fotografia 3: Varal de poemas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

A questão da representatividade de artistas negros e indígenas é muito importante, uma vez que entendemos que “os recursos pedagógicos e didáticos expressam a concepção de educação e de criança/adolescente/jovem da escola” (Panico; Perez, 2022, p. 75). Ademais, temos como objetivo promover uma educação antirracista em todos os âmbitos da educação (básica e continuada), assim como apoiar a implementação da Lei nº 10.639/2003¹⁸ e da Lei nº 11.645/2008¹⁹. Desse modo, a escolha de artistas negros e indígenas corrobora essa prática.

Seguindo a premissa da representatividade de artistas e personagens negros e indígenas, na busca da garantia de uma educação antirracista, no ciclo 3, o objetivo foi incitar as reflexões dos gestores quanto ao seu papel na implementação de práticas antirracistas nas escolas. A intenção foi problematizar o papel do gestor na garantia de uma agenda antirracista na escola. Para isso, foi escolhida a leitura das obras *Benedito*, de Josias Marinho (2014), e *Amora*, de Emicida (2018), que apresentam, pela voz de personagens negros, narrativas referentes à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Ainda no ciclo 3, a formadora colocou, no meio da sala, um tecido com uma estampa africana no chão, com as obras lidas nos momentos culturais e outras obras, todas escritas por autoras negras. O escopo dessa proposta consistia em ampliar o repertório literário dos participantes, valorizando autoras negras, entre elas, a escritora cearense Jarrid Arraes. As obras apresentadas foram: *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014); *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarrid Arraes (2020); *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana (2015); *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks (2018); *A vida não me assusta*, de Maya Angelou (2018).

No segundo encontro formativo do ciclo 3, duas gestoras trouxeram objetos da cultura africana e afro-brasileira para compor o tecido, indicando que a proposta mediada pela formadora fez sentido para essas duas gestoras, que se integraram à proposta. Corroboramos com Pessoa e Roldão (2013), ao afirmarem que os docentes precisam se sentir parte da formação para que participem dela.

¹⁸ Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: colocar data.

¹⁹ Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: colocar data.

Fotografia 4 – Tecido literário



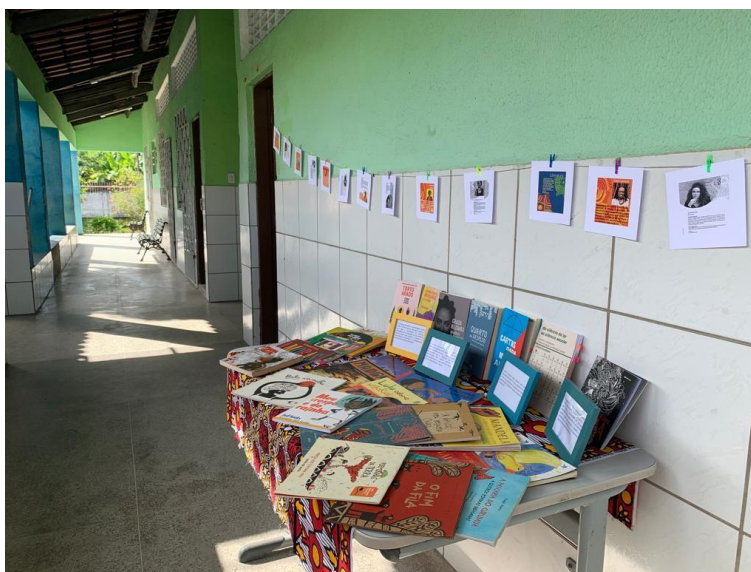
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022)

No ciclo 4, deu-se continuidade às reflexões sobre uma educação antirracista e agregou-se mais uma característica à curadoria das obras apresentadas: artistas cearenses. A formadora fez a mediação com obras do fotógrafo San Cruz: eram imagens de jovens bailarinos dançando na periferia de Fortaleza, ao som da música “Libre”, interpretada por Emicida e Ibey. A intencionalidade da formadora foi, para além de valorizar os artistas locais, fortalecer o olhar dos gestores para a potência dos jovens e provocar a reflexão sobre as oportunidades que são dadas aos estudantes nas escolas.

Ao realizar a mediação com obras de artistas conterrâneos dos participantes da formação, a formadora valoriza a cultura local e se aproxima dela. Portanto, como intencionalidade, além da valorização da cultura, continuou escolhendo obras com potencial para sensibilizar os gestores para a discussão do tema do encontro.

No ciclo 4, foram organizados pela formadora e por outra profissional que também atua no município um varal e uma mesa literários com a biografia de autoras negras e uma mesa com diversos livros com personagens e autores negros e indígenas a serem conhecidos pelos gestores escolares. No município de Maranguape, o contexto de formação continuada do programa Melhoria da Educação contou com a atuação dessas duas formadoras. Cada uma conduziu a formação de três grupos de gestores escolares da rede. Na organização de ambientes comuns aos grupos, as formadoras atuaram em conjunto, como no caso da organização da mesa e do varal de literatura negra.

Fotografia 5 – Mesa e varal de literatura negra



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

No momento do planejamento do banquete cultural, a formadora amplia seu repertório nas pesquisas que faz, e, ao buscar por obras que dialogam com o tema que será trabalhado no encontro também amplia o seu conhecimento sobre esse tema. Trazemos, aqui, um exemplo: ao pesquisar sobre autores cearenses, para apresentar aos gestores no momento cultural de um encontro acerca de educação antirracista, encontrou uma obra intitulada *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes. A leitura da obra, para a escolha de um cordel a ser apresentado para os grupos, reforçou na formadora a importância da implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008²⁰. Isso porque esse livro retrata histórias de mulheres negras que contribuíram para a história do Brasil, mas que ainda não são amplamente conhecidas e não fazem parte do currículo das escolas brasileiras.

O investimento da formadora no preparo da formação e, especificamente, dos momentos culturais, tem uma relação com a sua história de vida e com a sua identidade. Portanto, consideramos a estratégia formativa “momento cultural” como uma abordagem

²⁰ “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

autobiográfica. Segundo Passarelli e Meletti (2018), abordagens autobiográficas contribuem para o processo de formação e de construção de identidade docente, aproximando a vida do professor à sua prática em sala de aula.

É possível perceber, também, no decorrer do planejamento e da condução dos encontros formativos, uma dupla função, em que a formadora forma os educadores e, ao mesmo tempo, se forma, ou seja, é uma formação e uma autoformação. De acordo com Pineau (2014, p. 108), o processo de formação é “permanente, dialético e multiforme”.

A concepção de autoformação está presente na abordagem biográfica ou das “histórias de vida”, que tem sido aplicada à formação de professores, uma vez que, “dificilmente, poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (Finger; Nóvoa, 2014, p. 24).

No quadro a seguir, apresentamos as obras selecionadas para compor os momentos culturais em 2022 e os procedimentos utilizados para a apreciação das obras:

Quadro 2 – Obras trabalhadas

Ciclo (mês/ano)	Obra	Linguagem	Procedimento
1 (mar./2022)	Prata, Antonio. <i>Nu, de botas</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2013	Literária	Leitura de excerto
1 (mar./2022)	Banyai, Istvan. <i>Zoom</i> . São Paulo: Brinque Book, 1995	Literária	Leitura do livro
2 (abr./2022)	Moreyra, Carolina; Moraes, Odilon. <i>Lá e aqui</i> . Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.	Literária	Leitura do livro
2 (abr./2022)	1. Andersen, Hans Christian. <i>Contos de Andersen</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 2. Misenta, Isol. <i>Ter um patinho é útil</i> . São Paulo: SESI-SP, 2018.	Literária ²¹	“Mar de livros”: A formadora selecionou e dispôs, em um tecido no chão, nove livros

²¹ Todos os textos utilizados nesse encontro são literários, exceto o de Grada Kilomba. O livro *Memórias da plantação* é uma compilação de episódios cotidianos de racismo, escritos sob a forma de histórias psicanalíticas.

	<p>3. Rumford, James. <i>Escola de chuva</i>. São Paulo: Brinque Book, 2012.</p> <p>4. Oliveira, Kiusam de. <i>O mundo no Black power de Tayó</i>. São Paulo: Peirópolis, 2013.</p> <p>5. Grada Kilomba. <i>Memórias da plantação</i>. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019</p> <p>6. Meireles, Cecília. <i>Ou isto ou aquilo</i>. São Paulo: Global, 2012.</p> <p>7. Raskim, Ellen. <i>Nada acontece na minha rua</i>. São Paulo: Ameli, 2018.</p> <p>8. Sabino, Fernando. <i>O menino no espelho</i>. Rio de Janeiro: Record, 2015.</p> <p>9. Moreyra, Carolina; Moraes, Odilon. <i>Bia e o elefante</i>. São Paulo: Jujuba, 2019.</p>		<p>literários, apresentou as obras contando um pouco sobre as histórias e os autores. Cada participante contribuiu trazendo um livro preferido de uma turma da escola onde atua como gestor e apresentou, também, o livro ao grupo.²²</p>
2 (abr./2022)	Doederlein, João. <i>Livro dos resignificados</i> . São Paulo: Paralela, 2017.	Literária	<p>Varal literário: a formadora pendurou duas cópias dos doze poemas escolhidos para o encontro em um varal na parede da sala. Cada participante</p>

²² “Originalmente chamado em inglês *picture book*, o livro ilustrado passou a ser designado por uma palavra única – *picturebook* – [...] É uma forma de arte que se apoia na interdependência entre imagens e palavras, na disposição simultânea de duas páginas espelhadas e no drama da virada da página. Em si mesmo, suas possibilidades são ilimitadas” (BUENO, 2021, s. p.).

			escolheu um poema para ler em voz alta e justificar a sua escolha.
3 (ago./2022)	Marinho, Josias. <i>Benedito</i> . São Paulo: Saraiva, 2014	Literária	Leitura do livro
3 (ago./2022)	Emicida. <i>Amoras</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018	Literária	Leitura do livro
3 (ago./2022)	1. Jesus, Carolina Maria de. <i>Quarto de despejo</i> . São Paulo: Ática, 2014. 2. Arraes, Jarrid. <i>Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis</i> . São Paulo: Seguinte, 2020. 3. Santana, Bianca. <i>Quando me descobri negra</i> . São Paulo: SESI-SP, 2015. 4. hooks, bell. <i>Meu crespo é de rainha</i> . São Paulo: Boitatá (2018) 5. Angelou, Maya. <i>A vida não me assusta</i> . Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.	Literária	Tecido literário
4 (set./2022)	Ribeiro, Djamila. <i>Cartas para minha avó</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2021.	Literária	Leitura de excerto
4 (set./2022)	1. Cruz, San. “Foto-dança” 2. Emicida; Ibey. “Libre”	1. Fotográfica 2. Musical	Apresentação das obras
4 (set./2022)	1. Catálogo de autoras negras 2. Livros de autores negros e/ou personagens negros	Literária	Varal e mesa literária de literatura negra. As formadoras organizaram um varal com a biografia de autoras negras

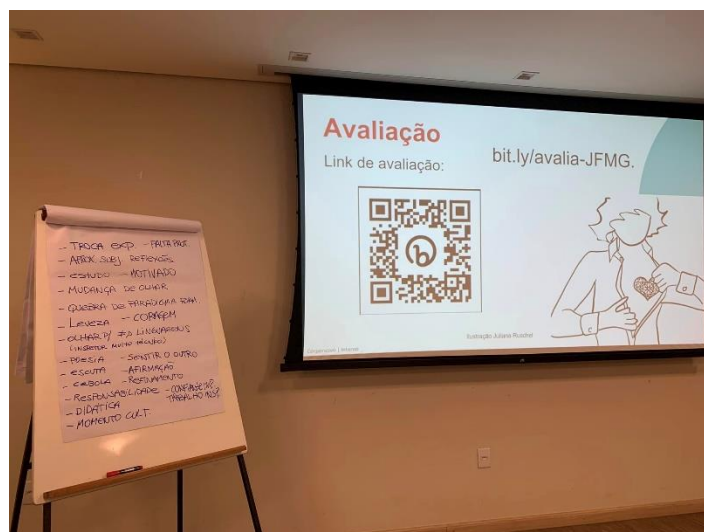
			e uma mesa com diversos livros com personagens negros. Em sua maioria, foram escritos por autores negros. A ideia é que esses livros fossem apreciados pelos participantes no momento de entrada, café e saída da formação.
1, 2, 3 e 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ruschel, Juliana. “Rascunhos de mim” 2. Cunha, Anna. Ilustrações diversas 3. Santos, Ramon. Xilogravura 4. Kobra, Eduardo. Murais 5. Rodrigues, Igor. Pinturas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ilustrações 2. Ilustrações 3. Xilogravura 4. Murais 5. Pinturas em tela 	A formadora incluiu, ao longo do ano, nas apresentações usadas nos encontros, ilustrações de sua autoria, assim como de outros ilustradores e artistas visuais, compondo a estética da apresentação.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

A intencionalidade da formadora é sensibilizar os gestores por meio das linguagens artísticas, quanto ao tema principal dos encontros. Apresentamos, aqui, a intencionalidade pedagógica com as escolhas das obras mostradas em cada ciclo formativo.

Entre as obras apresentadas, a formadora inseriu algumas ilustrações por ela produzidas, visando contribuir com a estética da apresentação. Tais ilustrações têm, também, objetivos formativos, ou seja, fica presente a intencionalidade pedagógica com a arte ao longo do encontro.

Fotografia 6 – Ilustração da formadora-pesquisadora na apresentação do encontro formativo



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

2.4 Participantes da pesquisa

Figura 11 – Trajetória



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2022).

Todos os participantes da pesquisa têm o mesmo cargo, mas têm diferentes trajetórias de vida e se encontram em momentos diversos de suas carreiras profissionais. Essa diversidade está representada na imagem acima pelos diferentes sapatos, que trilharam diferentes caminhos.

O Programa Melhoria da Educação aborda as atribuições dos gestores escolares. No município de Maranguape, esse programa recupera os estudos de documentos que tratam das atribuições de diretores e coordenadores pedagógicos. Nas ações de formação, foi possível perceber que, dentre as diversas funções em que atuam, os coordenadores pedagógicos da rede ainda não se viam como formadores da equipe de professores das escolas. Aliás, nem mesmo a gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação enxergava que os CPs têm como principal função a formação de professores.

Levamos em conta a fragilidade da rede quanto às atribuições do CP e, em se tratando do mestrado, tivemos de fazer escolhas. Portanto, elegemos como participantes da pesquisa os coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação de Maranguape. Optamos pelo CP como participante em vez do diretor, pois entendemos o CP como o principal responsável pela formação continuada dos professores em serviço (Christov, 2012). Acreditamos que, com esse grupo, podemos atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa: descrever as etapas de uma estratégia formativa intitulada

momento cultural, na perspectiva da mediação com obras de arte em contextos de formação continuada de educadores.

Segundo Silvestre, Martins e Lopes (2018, p. 39), idealmente, os participantes do grupo de discussão não devem ter uma relação próxima, pois isso poderia comprometer a liberdade de fala e levar a uma concepção hierarquizada do grupo. Nesta pesquisa, os coordenadores pedagógicos convidados atendem a esse requisito, porque, apesar de comparecerem juntos aos encontros formativos, não trabalham nas mesmas escolas, e a maioria do grupo não se conhecia antes do início do Programa Melhoria da Educação.

A pesquisadora fez um primeiro convite aos coordenadores pedagógicos, participantes dos dois grupos dos quais é formadora. O convite, que visava convencê-los a participar desta pesquisa, foi feito por meio do *WhatsApp* uma semana antes da chegada da formadora ao município, mas não houve adesão. Ficou apreensiva, pois os CPs já se ausentam de suas escolas duas vezes ao longo da semana para participar da formação, e, em alguns dias, saíam uma terceira vez para participar do trabalho de campo. Dessa maneira, ela não sabia se teriam disponibilidade para se ausentar das escolas mais uma manhã para participar do grupo de discussão.

Ao longo da semana de encontros presenciais, alguns coordenadores procuraram a formadora-pesquisadora para saber mais sobre a pesquisa. A formadora, então, aproveitou para reforçar o convite nos encontros formativos. Por questões administrativas, apenas oito pessoas o aceitaram.

O grupo de discussão aconteceu na Escola Rio Grande do Norte, mesmo local onde acontecem os encontros formativos do Programa Melhoria da Educação, na sexta-feira pela manhã. Um dos coordenadores pedagógicos não pôde participar, pois estava doente, portanto, ficamos com um grupo de sete participantes. Foi preparado um café da manhã para receber o grupo. No início do grupo de discussão, enquanto os participantes preenchiam o questionário com suas informações e o termo de consentimento, combinamos qual seriam os nomes fictícios que os identificariam na pesquisa. O grupo acordou que seriam nomes de flores.

A pesquisadora fez aos participantes perguntas elaboradas previamente. Houve um cuidado na formulação das perguntas para que não induzisse as respostas dos entrevistados. Segundo Silvestre, Martins e Lopes (2018, p. 38) “é essencial que o (a) mediador(a) considere conduzir o grupo de forma a escapar de perguntas restritas e dê preferência para questões narrativas que estimulem a participação”.

A seguir, apresentamos um quadro com os nomes fictícios escolhidos pelos participantes. Trazemos, ainda, informações sobre eles, como: gênero, formação acadêmica e tempo de atuação na função de coordenador pedagógico.

Quadro 3 – Dados dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Gênero	Formação	Tempo de atuação na função
Margarida	F	Pedagogia e Especialização	dez meses
Cravo	M	Letras e Aperfeiçoamento	três anos
Orquídea	F	Pedagogia e Especialização	dez meses
Lótus	F	Pedagogia e Especialização	treze anos
Ipê Roxo	F	Pedagogia e Especialização	dez meses
Girassol	F	Pedagogia e Especialização	dez meses
Lavanda	F	Geografia e Especialização	um ano

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Considerando as informações dos participantes da pesquisa, apenas dois coordenadores não são formados em Pedagogia, sendo um formado em Letras, e outro em Geografia, mas se especializaram na área de Educação. Todos os participantes continuaram os estudos após a graduação, sendo que três CPs fizeram duas especializações. Entre os cursos de pós-graduação, estão: Língua Portuguesa e Literatura; Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia; Coordenação e Gestão Escolar. Em relação ao tempo de atuação como coordenadores pedagógicos, cinco participantes têm até um ano de experiência, um tem três anos, e um tem treze anos.

O material de análise desta pesquisa foi a transcrição das falas dos entrevistados no grupo de discussão (apêndice C), do qual participaram os gestores/técnicos formadores. A formação, como descrita anteriormente, deu-se no contexto do Programa Melhoria da Educação, no segundo semestre de 2022, ao longo do quarto ciclo formativo. A seguir, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir do grupo de discussão.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Figura 12 – Análise de dados

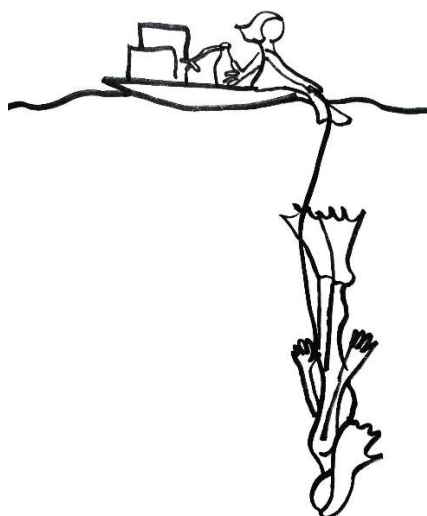


Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2021).

O procedimento de análise dos dados levou a pesquisadora a mergulhar e a se aprofundar nos dados produzidos. Diante disso, este capítulo, pautado na análise de conteúdo, de Bardin (2016), apresenta a organização de tais dados. Durante a exploração do material, foram criadas categorias com base em aspectos que apareceram nas falas dos participantes da pesquisa. Essas categorias apoiaram a análise e a discussão desses dados, as quais também são apresentadas neste capítulo.

3.1 Organização dos dados

Figura 13 – Aprofundar a pesquisa



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2022).

A concepção de coordenador pedagógico apresentada no referencial teórico, concepção segundo a qual o CP tem como principal atribuição a responsabilidade pela formação continuada dos professores em serviço, foi base para a análise de dados desta pesquisa.

As falas analisadas²³ são um recorte dos dados produzidos com alguns gestores. Apresentam indícios de manifestações quanto ao papel da arte nas formações. Por se tratar do método de grupos de discussão, “a análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação de um determinado tema” (Weller, 2006, p. 247).

De acordo com Bardin (2016, p. 201), categorizar por meio de “análise temática” é eficiente para se aplicar em conteúdos discursivos simples, o que dialoga com esta pesquisa, pois escolhemos como instrumento de produção de dados um grupo de discussão.

Para realizar a análise dos depoimentos dos CPs, inspiramo-nos na proposta de Bardin (2016, p. 36-37) a respeito de análise de conteúdo. Para a autora, “a análise de

²³ Na transcrição das falas dos participantes da pesquisa, visando a uma maior compreensão, foram feitos pequenos ajustes, de natureza gramatical, que não comprometem o sentido delas. Apesar desses pequenos ajustes, por se tratar de falas, os excertos transcritos apresentam, obviamente, muitas características da oralidade (como repetições, marcadores conversacionais, truncamentos, entre outras), que foram mantidas para garantir fidelidade aos dados produzidos.

conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, é “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”, portanto, não tem uma receita, mas, sim, algumas regras.

Bardin (2016, p. 125) organiza as diferentes fases de análise de conteúdo em três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação.

Iniciamos a pré-análise com a transcrição do áudio do grupo de discussão (apêndice C). Nessa atividade, pudemos iniciar a leitura flutuante do material, que, segundo Bardin (2016, p. 126), é uma leitura que, aos poucos, “vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material”.

Nessa fase, algumas hipóteses já foram surgindo em relação aos impactos da formação na vida profissional e pessoal dos CPs, às reflexões sobre a prática e aos desdobramentos nas práticas desses gestores a partir da formação. A percepção da intencionalidade pedagógica por trás da estratégia formativa indicou uma congruência com os blocos de perguntas criados no tópico-guia do grupo de discussão (apêndice B). Realizamos uma marcação nas falas, instituímos seis categorias e, com diferentes cores, pintamos o texto transcrito.

Com base nas leituras realizadas, ingressamos na segunda fase: exploração do material. Para organizar os dados, agrupamos trechos das falas com perspectivas recorrentes, criando quadros (apêndice D). A princípio, seriam seis categorias, que, no decorrer da análise, foram reagrupadas em quatro categorias. São elas: *experiência estética, reflexão sobre as práticas, intencionalidade pedagógica, desdobramentos a partir da formação*. Todas as categorias estão interligadas e se conectam em diversas falas, mas trazem, em si, algumas especificidades de abordagem.

Aqui, antecipamos os temas, que serão desenvolvidos na análise, organizados com os aspectos revelados a partir das falas:

Quadro 4 – Categorias e temas

CATEGORIAS	Aspectos compreendidos	Temas
Categoria 1 Experiência estética	Revela os impactos na dimensão pessoal, na dimensão profissional e nas relações com experiências e aprendizagens anteriores dos CPs.	Mudança na identidade Mudança na prática Ampliação do olhar Diferentes linguagens Ampliação de conhecimento Conexões entre aprendizagens
Categoria 2 Reflexão sobre as práticas	Revela as reflexões sobre as práticas dos CPs como formadores de professores e sobre a ressignificação de práticas.	Conexão com o tema do encontro Mobilização de sentimentos Ampliação de conhecimento Arte como parte do conteúdo Motivação para buscar conhecimento Trabalhar com diferentes linguagens artísticas Leitura de imagem Levar a estratégia para a formação de professores Papel da formadora na mediação com obras de arte
Categoria 3 Intencionalidade pedagógica	Revela a percepção da intencionalidade pedagógica da formadora. A percepção dos participantes em ter, na arte, uma intencionalidade para formar; a arte não é só deleite.	Ampliação de repertório Incentivo à pesquisa Inovação de práticas Ampliação de possibilidades Relação da obra com a temática do encontro Cuidado na curadoria das obras de arte
Categoria 4 Desdobramentos a partir da formação	Revela os desdobramentos dos momentos culturais nas práticas dos CPs.	Replicar a formação Reflexão a partir da formação Ampliação de repertório dos professores e das crianças

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2023).

Concluída a etapa de categorização, a pesquisadora adentrou na terceira fase: tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Tendo em vista a proposta de análise de Bardin (2016, p. 131),

os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais completas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

A reinterpretção do vivido fomenta uma série de circunstâncias novas. Foi a partir de uma reinterpretção que pudemos ter muitos indícios reflexivos para novas formações. A abordagem metodológica da análise de conteúdo de Laurence Bardin prevê,

como um dos procedimentos, quantificar as expressões, o que não quer dizer que seja uma pesquisa também quantitativa. Cumpre ressaltar que o levantamento quantitativo foi feito, porém demos mais atenção aos conteúdos recorrentes, tentando compreender os dados em vez de apenas quantificá-los.

Foi extremamente rica a atuação dos professores durante a conversa. A pesquisadora iniciou-a seguindo as perguntas previamente elaboradas (apêndice B), porém, durante a discussão, houve tanta espontaneidade que algumas perguntas que tinha preparado para outro momento foram antecipadas pelos próprios participantes. Isso fez com que a pesquisadora alterasse a sequência de perguntas, sem prejudicar nem restringir o planejamento.

3.2 Análise das categorias oriundas do grupo de discussão

Figura 14 – As marcas que deixamos



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2020).

A ilustração acima representa as marcas deixadas pela formadora nos participantes da pesquisa, evidenciadas pelas falas analisadas a seguir. Convém ressaltar que algumas dessas falas se repetem em mais de uma categoria. Isso ocorre porque, ao analisarmos os depoimentos, percebemos que alguns deles contemplam elementos presentes em duas ou mais categorias.

3.2.1 Categoria 1 – Experiência estética

Apresentamos, a seguir, o que a experiência estética possibilitou aos coordenadores pedagógicos. Nesta pesquisa, tal experiência deu-se a partir da mediação com a arte. As falas dos participantes do grupo de discussão revelaram que as experiências estéticas, vivenciadas na formação ofertada no Projeto Melhorias da Educação, impactaram na dimensão profissional e na dimensão pessoal dos coordenadores pedagógicos.

Retomamos Placco e Souza (2018), que defendem que a dimensão pessoal de desenvolvimento humano está incluída no processo de formação do sujeito. Nessa direção, Marcelo Garcia (1999) também identifica um componente pessoal na formação profissional dos educadores, que trazem consigo representações e competências que já possuem.

Outro autor que corrobora com esse pensamento é Tardif (2008), que, ao dizer que o saber dos professores é plural, composto por diversos elementos, aponta para espaços humanizados de formação continuada para educadores, espaços que estimulem o desenvolvimento pessoal e profissional das equipes. Nos excertos das falas apresentados a seguir, observamos que as participantes Lótus e Margarida assinalam que a formação transcendeu os espaços profissionais. Isso porque reverberaram, também, nas relações familiares, sensibilizando os sujeitos para novas posturas e aprendizagens, condição fortalecedora do desenvolvimento pessoal e profissional:

*Eu acho que a formação continuada traz uma **mudança na nossa identidade profissional e humana, pessoal também**. Não tem como a gente aprender uma coisa e deixá-la aqui, ou ser utilizada só lá na escola. Ela vai para a minha vida. Aquilo ali me toca, e, quando ela me toca, eu começo a vivenciá-la. E eu deixo aqui o exemplo do último, que foi o Amoras, e o vídeo do Emicida, que fez com que eu fosse rever o Amarelo lá na Netflix, e a minha filha assistiu todo no domingo. E, quando eu cheguei em casa segunda-feira, já à noite, eu escutei lá, minha filha tem seis anos. Ela foi e botou, sozinha, o Emicida, ela estava escutando o Emicida, uma menina de seis anos de idade, eu disse: “eita!”. Ela viu lá no meu exemplo, eu estava trabalhando no domingo, mas aquilo ali tocou. (Lótus, grifos nossos)*

*Eu acho assim, que a arte, realmente, ela trouxe essa **sensibilidade para a mudança mesmo da nossa prática, para incentivar nossos professores, nossa família a serem mais, a buscarem mais esse olhar, essa sensibilidade mesmo. É mudança***

de postura mesmo, tanto na vida pessoal quanto na nossa profissão. (Margarida)

E, assim, foi uma coisa que eu aprendi aqui, que eu levo para as minhas professoras, mas que também eu já percebo que eu estou vivenciando isso, e estou trazendo para a minha filha, para a minha mãe e para toda a minha família. (Lótus)

Os depoimentos acima reforçam a ideia de que a experiência estética possibilitou reflexões sobre a dimensão pessoal e profissional dos participantes, vindo ao encontro do que Marcelo Garcia (1999, p. 153-154) chama de abordagem reflexiva no contexto de formação, a qual possibilita que “o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.

Quanto às reflexões sobre a dimensão profissional dos CPs, segundo Nóvoa (2009, p. 21), o que dá sentido ao desenvolvimento profissional é “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

É possível perceber que as experiências estéticas os motivam a levar as experiências para os professores das escolas onde atuam. Sendo assim, podemos notar um movimento de cadeia formativa se instaurando, o qual, provavelmente, chegará aos estudantes. É o que podemos observar nas falas a seguir:

Primeira vez de grandes aprendizados, porque, no princípio, eu fiquei até temerosa: “Como vou passar toda essa formação para os meus professores? Como eu vou garantir?”. E a gente já fica nervosa só de pensar, mas você abriu espaço, deixou a gente à vontade e, também repassando, disse como fazer, né? Desse jeito, deixou as ações para a gente repassar tudo, bem direitinho, com objetivos, com tudo. E a gente, quando foi passar para os professores, a gente não teve tanta dificuldade de repassar, porque a gente assimilou direitinho tudo o que você repassou, e isso é encantador. (Ipê roxo)

E é tão interessante que, a partir da experiência que está sendo vivida aqui, a gente já começa a ver ao olhar para dentro da escola e de como pode ser posto na formação das professoras, né? O nosso foco, como coordenadora, é formar as professoras para que elas possam transmitir na sala de aula para as crianças. Então, assim, abriu a mente de uma forma de que uma nova didática, uma nova experiência que a gente possa estar fazendo dentro da escola. (Orquídea)

É mesmo um momento de despertar, né? Então, é um despertar para novas oportunidades, para conhecer novos talentos e trazer esses novos talentos para nós, pro nosso coquetel,

digamos assim, pra que a gente possa também trazer pra vivência das nossas escolas, das nossas creches. (Margarida)

Como formadora-pesquisadora desse grupo, identificar que as propostas estéticas estão chegando aos professores pelas mãos dos coordenadores pedagógicos é um dado muito importante, pois demonstra que as propostas vivenciadas pelos CPs na formação estão chegando às escolas.

Retomamos o conceito de cadeia formativa, apresentado por Gouveia e Placco (2013). Trata-se de um fluxo formativo em uma rede colaborativa de ensino, no qual todos os sujeitos são responsáveis pela busca de uma educação de qualidade para os estudantes. Segundo Placco (2017, p. 544), é necessário incluir a dimensão estética e cultural na formação, uma vez que “o professor que não vive experiências culturais e estéticas dificilmente poderá provocá-las em seus alunos”.

Quando perguntados a respeito da experiência estética que mais os impactou na formação, os depoimentos a seguir apontam para a mediação com a leitura da obra literária *Zoom*, de Istvan Banyai. Tais depoimentos revelam reflexões das CPs sobre formação leitora e leitura de imagens:

Um momento cultural me ensinou a ler a estética do livro também. É, assim, devido à sua orientação. Eu costumava ler o livro e só ficava presa à história. E, aí, a Juliana, ela, ela foi dando os toques, o Zoom, aquilo que ia se aproximando e que começava grande e começava pequena. E a coisa ia aumentando, e eu nunca tinha percebido. Tanto é que eu cheguei a ir em casa rever os livros que eu tinha. (Lótus)

O momento cultural, ele nos desperta para outras possibilidades. Que é que não é só o livro, né? Mas o que um livro, em si, como um todo, ele nos mostra, nos revela. E, às vezes, como ela mesmo falou, eu também não tinha essa percepção do livro. Eu lia a história. Eu não parava para observar o que as ilustrações nos falam, porque as ilustrações nos falam. Nós vemos vários livros que eles, simplesmente, são ilustrados, né? E eu também não tinha parado para pensar na parte dos artistas, que **uma imagem ela fala por si só.** (Orquídea)

Ah, eu acho que foi a história do Zoom, né? Porque ela abriu esse olhar, de fato, de ampliar o olhar, e olhar e realmente ver o que tá ali por trás. Eu acho que foi o Zoom, ele **deu esse despertar em relação à leitura.** (Orquídea)

A leitura do livro-imagem ampliou o olhar das CPs para a valorização da leitura de imagens. Segundo Medrano e Setton (2021), o livro-imagem possibilita, além do

acesso a um bem cultural, a apreciação estética e a construção de sentidos. O depoimento da CP Lótus evidencia uma continuidade da experiência após a formação, que a fez rever as obras literárias ilustradas que tinha em sua casa para relê-las com outro olhar.

Os depoimentos indicam que a leitura do livro *Zoom*, de Istvan Banyai, possibilitou uma experiência estética para as CPs. Para Dewey (2010, p. 551), “a experiência estética é sempre mais do que estética”. Esse autor afirma que o que caracteriza a experiência estética é o movimento pelo qual a experiência é organizada para ser apresentada ao apreciador da obra de arte.

Para além da mediação com obras literárias, o depoimento a seguir, que aponta para a repercussão da experiência estética com outras linguagens artísticas, impactou a dimensão profissional da coordenadora pedagógica:

*[...] E sobre as obras também, porque **não ficou só nos livros, mas a questão da estética que o momento cultural traz, de artistas e de diversas linguagens também nos empodera enquanto coordenador formador.*** (Lótus)

Essa fala indica que a mediação com a arte é eficaz para que a CP se fortaleça e assuma sua principal atribuição: a formação dos professores em serviço, processo denominado de educação continuada (Christov, 2012).

A construção da identidade formadora do CP é processual, não se dá de uma hora para outra. Para Placco e Souza (2017), o processo de construção da identidade é um processo contínuo, que se dá a partir das interações com os outros e no processo de atribuição de papéis e funções. Na rede municipal de educação em que esta pesquisa foi realizada, a atribuição de formador de professores, dada aos coordenadores pedagógicos, ainda é recente. Quanto ao papel formador do coordenador pedagógico, a fala da CP demonstra que as experiências estéticas vivenciadas no momento cultural a fortaleceram nessa atribuição.

Ao ser questionada sobre a familiaridade com a experiência de mediação com a arte no contexto de formação continuada, a CP com mais experiência do grupo (treze anos) disse que aquela foi a primeira vez que ela tinha vivenciado uma experiência formativa que lançasse mão da arte como parte do conteúdo:

*[...]dentro desse percurso de coordenação, a gente sempre teve formação. Sempre tive formação, mas foi a primeira vez que eu vi esse momento cultural como forma de deleite. [...] Então, **foi a primeira vez que eu vivenciei essa experiência.*** (Lótus)

O restante do grupo afirmou já ter vivenciado momentos de leitura literária em encontros formativos, mas nunca com diferentes linguagens artísticas. É o que mostra o comentário a seguir:

[...] mas de múltiplas obras como você traz, como um “mar de livros”, assim, foi a primeira vez. Traz duas, três obras que tratam sobre aquela temática. Mas, de forma tão diversificada, com tantas obras, é a primeira vez que eu participei de um momento assim. (Lavanda)

Ainda sobre a experiência estética a partir da mediação com diferentes linguagens, retomamos a competência 3 da BNCC, que reconhece o direito do estudante de conhecer e apreciar diversas formas de expressão artística, identificar sentimentos próprios e ampliar a visão de mundo (Perez, 2018). Entendemos que, para essa proposta chegar aos estudantes, os gestores devem favorecer experiências artísticas, e, para isso, precisam vivenciar suas próprias experiências. Os depoimentos a seguir apontam para a valorização da experiência estética vivenciada por eles no momento cultural:

E esse momento cultural é amplitude de conhecimento, né? [...] E, agora, é um novo olhar. (Ipê roxo)

Ela está diretamente ligada à expressão, né? É o que aquela imagem, ela transmite, ela expressa para a gente. (Orquídea)

A arte nos possibilita um multiletramento, que vai além do literário, não falando da arte literária, mas de outras formas. (Cravo)

Recuperamos Marcelo Garcia (1999), que assevera que o professor traz consigo competências e representações anteriores, que contribuem para o seu próprio processo formativo, ao refletir sobre os acontecimentos e transformá-los em experiências significativas. Essa definição diz respeito às reflexões que o educando faz a partir das conexões entre as novas aprendizagens e as aprendizagens anteriores, como demonstram as falas a seguir:

Então, quando esses momentos culturais foram apresentados, eles mexeram, eles foram lá na nossa memória. A gente faz conexões com algumas coisas que a gente conhece ou com coisas que a gente não conhece de jeito nenhum e a gente fica: “nossa! Eu tenho que aprender mais, eu tenho que estudar, eu tenho que correr atrás, porque existem outras coisas, existem muitas coisas, né, aí para a gente conhecer! Eu estou aqui parada”. Então, eu acho que a arte, ela faz isso com a gente. (Lótus)

Porque, quando a gente olha para a arte, justamente, faz aquelas conexões do que a gente já viveu, do que aquela imagem naquele momento está nos representando. Então, a arte é muito importante. (Orquídea)

Então, assim, juntando o que a gente aprendeu com o que nós dispomos, dá para fazer um bom trabalho. (Cravo)

E, como eu falei anteriormente, me empoderou, porque muitas coisas, eu tinha na minha vivência pessoal. Mas eu tinha receio de trazer algumas discussões, porque pensava: “não, não vou trazer isso, não é importante”. (Lótus)

E, aí, depois, eu falei: “Nossa! Eu tenho um repertório cultural que eu acho que pode contribuir também para a reflexão das professoras”. (Lótus)

Outro depoimento que exemplifica bem a ideia da conexão que o formando faz com aprendizagens anteriores é a reflexão feita pela CP quanto ao momento cultural em que apresentei o ensaio do fotógrafo San Cruz:

[...] enfim, quando, ontem, eu estava vendo ali na formação a questão da dança, eu lembrei de quando eu era coordenadora do Programa Mais Educação, que eu tinha uma leitura de capoeira bem diferente do que eu tenho hoje, porque você vê aquelas músicas, não sei o que, não sei o que, não sei o que, e o estilo deles. Eu visitei o Centro Cultural do Bom Jardim, que, ontem, a gente até comentou, no Centro Cultural do Bom Jardim, a gente vê aqueles meninos que são os monitores daquelas oficinas. Você olha para eles, a aparência deles, eles têm tatuagem, têm piercing, tem cabelo dessa altura, eles têm o estilo deles, mas são meninos. Quando a gente fala, assim, de fazer um curso lá, quem vem de fora não conhece, mas lá tem muito trabalho social. (Girassol)

Além das conexões que os CPs participantes fizeram com memórias de experiências pessoais e profissionais vividas, é possível perceber reflexões acerca das conexões entre aprendizagens prévias e as desencadeadas pelos momentos culturais. É possível notar, também, como tais conexões podem contribuir com suas práticas como coordenadores. Para Costa e Placides (2021, p. 143), “a verdadeira experiência envolverá o indivíduo em sua totalidade. Isso quer dizer que o aprendizado se dará não apenas pelo intelecto que sistematiza e organiza. Também se aprende com o sentimento e a intuição”.

A análise das respostas indica a valorização das experiências a partir das mediações estéticas, vivenciadas nos momentos culturais por meio da apreciação e da análise de obras de arte literárias e de artes visuais. Indica, ademais, a possibilidade de os

CPs refletirem sobre suas práticas, fortalecendo o papel deles como formadores de professores. Nesse sentido, é possível ver um movimento de cadeia formativa se instaurando. A seguir, apresenta-se a análise das principais reflexões reveladas nas falas dos participantes.

3.2.2 Categoria 2 – Reflexão sobre as práticas

Nesta categoria, buscaremos compreender quais as reflexões e significações atribuídas pelos CPs ao vivenciar a experiência formativa denominada momento cultural.

O aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores, com a intenção de aprimorar as práticas, precisa suscitar a participação e as reflexões dos formandos. Para Imbernón (2011), a formação transcende a atualização científica, pedagógica e didática e passa a ser um espaço que favorece a participação e reflexão dos professores.

São vários os trechos de falas em que podemos identificar algumas reflexões dos CPs participantes desta pesquisa, como os que são apresentados a seguir:

[...], esse momento já nos leva muito a refletir sobre a temática que a gente vai ver nas formações. É sempre puxando para esse lado da reflexão, de nos fazer enxergar que fazemos parte daquilo, daquele momento. Eu vejo mais, assim, nessa questão voltada para a questão da reflexão, da gente enxergar nas entrelinhas o que, às vezes, está posto, e a gente não está vendo. (Margarida)

É muito difícil, Juliana, pensar a prática pedagógica sem utilizar a arte. Sabe, ela já está impregnada. As áreas todas são de expressão, porque, normalmente, a gente pensa logo na música, na dança, no desenho, mas a literatura é uma expressão de arte. [...] Eu vou fazer uma aula e não quero que a arte esteja incluída, eu acho que ela faz parte, de alguma forma, alguma expressão da arte está ali, nem que seja a própria literatura. (Lavanda)

Eu vejo que a arte, ela ativa a nossa sensibilidade. A arte não está para julgamento. Às vezes, ela provoca uma inquietação, um desconforto; às vezes, tranquilidade; às vezes, serenidade. Mas ela mobiliza dentro da gente diversos sentimentos, que nos tiram de um lugar que a gente estava antes de ser apreciado. (Lótus)

E esse momento cultural é amplitude de conhecimento, né? [...] E, agora, é um novo olhar. (Ipê roxo)

Identificamos reflexões quanto à relação que a CP faz entre as obras de arte apresentadas e o tema do encontro formativo, quanto ao momento cultural com parte da formação e quanto à potência da arte para sensibilizar e ampliar o olhar das CPs. É possível perceber, nos depoimentos, que as coordenadoras pedagógicas se sentem parte do processo formativo. Pessoa e Roldão (2013) afirmam que o sucesso da formação depende desse sentimento de inclusão por parte dos educandos.

A apreciação e a análise de obras de arte nos encontros formativos parecem ter possibilitado uma tomada de consciência por meio da reflexão acerca das aprendizagens e da reflexão sobre a prática do CP, um movimento de metacognição fundamental para a aprendizagem dos professores. A prática de metacognição “nos ajuda a regular e gerir processos mentais, tanto nas atividades cotidianas como nos momentos sistematizados de aprendizagem” (Placco; Souza, 2002, p. 57).

Os depoimentos dos CPs, transcritos abaixo, revelam reflexões sobre suas aprendizagens e sobre a sua atuação como formadores de professores. Tais reflexões podem levar os coordenadores à ressignificação de suas práticas. Três aspectos indicam a ressignificação das práticas dos CPs. O primeiro depoimento aponta para um olhar mais humanizado para os professores e estudantes, um olhar que perpassa pelo papel do CP frente à condução da formação dos professores. No segundo depoimento, aparece o despertar do CP para investir mais na sua formação. Já no terceiro depoimento, aparece a valorização da arte como conteúdo presente nas práticas das professoras e dos professores das instituições de Educação Infantil.

Eu percebi que saiu muito do... nós saímos muito do automatismo. Em que sentido? É só como eu até falei anteriormente, só repassar pautas e não enxergar o professor como ser humano e tampouco um aluno como um ser humano. Até a nossa colega falou sobre a questão da leitura do livro. (Cravo)

[...] para mim, foi muito inquietante. Trouxe para mim uma inquietação, porque a experiência que já tinha vivido foi de obras já ligadas com o meu conhecimento. Eu achava, até fazendo a autoavaliação, eu achava que eu tinha um bom repertório de leitura, porque eu sempre gostei de ler, mas, quando você trazia as obras, eu dizia: “não conheço o Zoom, não conheço”. Quando você trouxe, ontem, um vídeo de um artista cearense ligado à dança, eu fiquei: “meu Deus! A professora veio de São Paulo me apresentar um artista do Ceará”. Então, eu preciso, então, eu preciso pesquisar mais, porque, se ela trouxe para nós foi porque ela pesquisou. Então, eu preciso ter esse momento maior de pesquisa para que eu tenha mais propriedade dessa questão da

literatura e de outras formas da arte que eu achava que eu tinha, mas mostrou que eu precisava ter mais aprendizado, buscar mais conhecimento. (Lavanda)

*Eu ainda não tinha parado para pensar nessa possibilidade na Educação Infantil, porque a gente é muito limitada à contação de história, né? Mas não, **a partir de agora, passa por esse momento de ampliar e trazer realmente a arte para trabalhar questões de expressão mesmo das crianças, a forma de se expressar, porque a arte é uma expressão.*** (Orquídea)

Nesta fala, a CP indica o momento cultural mais marcante para ela em 2022 e reflete sobre o impacto na sua formação como educadora: a partir desse trabalho, ela sentiu a necessidade de se dedicar mais à pesquisa e se aprofundar nos estudos:

*O meu [preferido] foi o “Lá e aqui”, que fez com que eu fosse pesquisar obras que falassem dessa sutileza da separação, da morte. **E eu percebi que não tinha esse acervo, então, eu lembro que passei, três semanas, imersa, estudando, lendo, assistindo live, procurando artigos** que falassem. Aí, eu descobri o tanto que o governo investia nesse tipo de obra. Então, assim, isso trouxe essa curiosidade, porque não tem mais livros falando sobre essa temática.* (Lótus)

Para Souza (2016, p. 21), a confrontação com elementos das obras de arte resulta em diferentes reflexões a partir de “significados comuns para quem as aprecia, e os sentidos que esses elementos despertam em cada uma das pessoas, os quais se relacionam com suas experiências e suas histórias singulares”. É o que podemos observar nas falas referentes à mediação de leitura do livro *Benedito*, de Josias Marinho:

*A história do Benedito, que ele não sabia, né? Até então, era aquele instrumento, para que servia aquele instrumento. E, aos poucos, ele foi descobrindo devagar. **É como a gente: aos poucos, a gente vai descobrindo por que a gente está aqui, a nossa função social nesse momento.*** (Ipê Roxo)

*Eu acho que o Benedito, **ele trouxe para a gente esse resgate da nossa origem, da nossa cultura.*** (Margarida)

O “saber da experiência” (LARROSA, 2002) é alcançado a partir do sentido que damos ao que nos acontece. Sobre a experiência de mediação com obra de arte literária, recuperamos Barbosa (2009), que explica que ler é atribuir significados e produzir sentidos. Identificamos novas significações, dadas à leitura literária, a partir da mediação com o livro-imagem *Zoom*, de Istvan Banyai:

*O momento cultural me ensinou a ler a estética do livro também. É, assim, devido à sua orientação. Eu costumava ler o livro e só ficava presa à história. E, aí, a Juliana foi dando os toques, o zoom, aquilo que ia se aproximando e que começava grande e começava pequena. E a coisa ia aumentando, e eu nunca tinha percebido. [...] E isso enriqueceu, porque **hoje eu olho o livro com outro olhar**. Não é mais aquele livro vazio, completo e baratinho. Eu **quando olho agora um livro, eu vou ver a obra como um todo de detalhes**. E, quando eu revejo, eu percebo coisas que eu não tinha visto antes. (Lótus)*

Para Lessard e Tardif (2009, p. 51), a experiência docente pode ser compreendida pela “intensidade e a significação de uma situação vivida”. Ao analisarmos a fala acima, é possível perceber a intensidade da experiência vivida pela CP, a partir da leitura de um livro-imagem, que trouxe uma nova significação para as obras literárias.

O depoimento a seguir mostra uma reflexão, da mesma CP, sobre a possibilidade de aprimorar a curadoria de obras de arte selecionadas por ela para a formação da equipe de professores de sua escola. Além de refletir sobre a diversidade de linguagens que pode estender para os professores, apresenta, também, uma reflexão sobre a intencionalidade reflexiva da proposta:

*O que eu também comecei a pensar: “Nossa! **Eu também posso levar isso para minha turma**. Eu posso trazer, eu posso trazer um rap? Eu posso trazer um estilo de música?”. Porque sim, é permitido. Porque eu estou vendo isso. Porque aquele momento ali é gostoso, é prazeroso, Ele é reflexivo, né? Então, eu acho que tem sido assim, **um momento cultural tão formativo como todo o restante do processo que a gente está participando**. (Lótus)*

Ao pensarmos sobre estratégias formativas que possam ressignificar práticas, apontamos, anteriormente, a abordagem reflexiva como condição. Para Marcelo Garcia (1999), a reflexão representa fortalecer competências metacognitivas no professor, possibilitando a avaliação e a análise da própria prática. Para tanto, propõe estratégias formativas que funcionam como “espelhos”, em que os docentes possam se ver refletidos. A fala da CP a seguir demonstra a reflexão sobre a sua própria prática, a qual se deu a partir da atuação da formadora:

*E o “Amoras”, na formação, eu percebi que foi quase uma hora de reflexão só em cima do “Amoras”, e a gente permitiu, porque **aprendeu com a sua escuta respeitosa**. Eu aprendo muito assim. Nossa, Juliana, ela fala tão pouco, né? Ela, **a formação, acontece mesmo no diálogo**. Ela é **construída a partir das nossas reflexões**. Ela é mediadora. Então, é uma coisa também que eu **estou aprendendo: a fazer poucas intervenções e acolher mais,***

a partir dessa escuta, e fazer as intervenções e esperar ter paciência para fazer as intervenções na hora mais apropriada. Então, o “Amoras”, eu percebi que, nas formações das professoras, passaram muito tempo. Eu disse e eu fiquei preocupada, porque eu tinha feito a pauta formativa, e eu eita! Eu só tinha botado aqui 20 minutos, já está 40 minutos. Mas eu percebi a necessidade de cada fala, né? Do livro ali, que elas fazem a conexão com a realidade da escola. Aí, a gente teve que reformular o nosso horário. Então, essas duas obras impactaram o nosso cotidiano, né? A partir desse momento cultural. (Lótus)

Essa reflexão da CP, quanto à escuta da formadora, aponta para uma aprendizagem significativa e pode contribuir com a sua prática como formadora. A escuta é uma prática importante. Segundo Larrosa (2002), para a experiência acontecer, é preciso calar, escutar e dar espaço para que o outro fale sobre o que lhe está acontecendo.

Na fala seguinte, é possível identificar emoção na fala de uma CP, relatando um encontro formativo em que ela reflete sobre seu processo de ressignificação, de desapego a preconceitos. No encontro, falamos sobre a política de cotas raciais para determinados grupos étnicos nas universidades e, até então, essa coordenadora era contra tal política. Para Placco e Souza (2006, p. 14), na formação, além de haver o estudo de textos teóricos, “faz parte de nossa experiência o sentir, o afetar-se, o emocionar-se e o dialogar com a literatura e a arte”.

É muito o conceito do novo, de inovar, de ampliar esse leque de conhecimento. E, às vezes, eu fico me perguntando: “imagina aquelas crianças, né?”. Você trouxe esse assunto, aquelas crianças africanas (aponta para o livro “Escola de chuva”, de James Rumford), ou melhor, aquelas crianças negras, nem precisa ser africana, que você falou isso, que a gente viu aquele vídeo (práticas de leitura com crianças da obra “Chuva de manga”, de James Rumford). Quando abriu o livro, via lá os negros, a primeira parte eram os escravos, a história deles, quer dizer que eles eram escravos. Como é que eles se sentiram naquele momento, né? Muito triste, né? E, às vezes, aí eu fico assim, valha-me, meu Deus do céu, e eu era contra as cotas! (emoção e choro) (Ipê Roxo)

A emoção, na fala da CP, demonstra que ela foi afetada pela experiência a partir da mediação com obras de arte; nesse caso, as obras literárias: os livros *Escola de Chuva* e *Chuva de manga*, escritas pelo autor africano James Rumford. Entretanto, a experiência não é vivenciada igualmente pelos sujeitos. Nesse sentido, Almeida (2012) baseia-se na teoria psicogenética walloniana para pensar o processo singular de desenvolvimento do ser humano. Esse processo, que é contínuo, envolve as condições orgânicas, dadas pelas

possibilidades neurológicas, e as atividades oferecidas pela integração organismo – meio, conforme os recursos e as solicitações do meio social.

A análise da categoria *reflexão* sugere que os CP participantes se sentem parte do processo formativo, revelando pensamentos sobre suas próprias aprendizagens e sobre sua atuação como formadores de educadores. Segundo Alarcão (1992), na formação continuada, é importante que o docente reflita sobre sua experiência profissional e sobre a sua práxis.

Ainda acerca da reflexão sobre a experiência, Soligo (2015) afirma que a experiência requer do sujeito uma disponibilidade para questionar e refletir sobre o que vivenciou, ou seja, a experiência não passa pelo sujeito, mas pressupõe que o sujeito reflita sobre ela.

Alguns depoimentos apontam para uma conscientização quanto ao fazer formativo, a partir do momento cultural, que possibilita a ressignificação de práticas. As ressignificações que identificamos concernem à potencialidade das linguagens artísticas para sensibilizar e dialogar com o tema do encontro, à diversidade e qualidade de obras de arte que devem ser apresentadas aos professores e à postura da formadora.

Tendo em vista que os participantes demonstram essa conscientização, interessamos analisar quais as percepções desses sujeitos no que concerne à intencionalidade pedagógica por trás das propostas vivenciadas por eles.

3.2.3 Categoria 3 – Intencionalidade pedagógica

Nesta categoria, buscaremos analisar quais as percepções dos participantes acerca da intencionalidade pedagógica da formadora nas propostas de mediação com obras de arte.

Retomamos o que Imbernón (2011) aponta sobre a intencionalidade do formador, que opta por estratégias formativas para alcançar um objetivo, ou seja, um meio para se alcançar um fim. É a intencionalidade do formador que orientará a escolha da estratégia a ser utilizada.

Ao questionar os participantes sobre qual a intencionalidade por trás da escolha da estratégia formativa “momento cultural”, vivenciada no Programa Melhoria da Educação, percebemos uma unanimidade quanto à intenção da ampliação do repertório cultural dos CPs. É o que se vê nas respostas seguintes:

*Para mim também, **ampliação de repertório cultural**. (Lótus)*

*Eu acredito que é fornecer para coordenadores, professores e alunos **um repertório cultural diferenciado, que vai além do que já lhes é disponível na escola, e instigar na pesquisa e, principalmente, no planejamento de novas estratégias direcionadas aos professores, uma questão de toda uma mobilização de práticas didáticas, práticas pedagógicas.** (Cravo)*

*É muito o conceito do novo, de inovar, de **ampliar esse leque de conhecimento**. (Ipê roxo)*

Algumas falas, ademais, atendem a um dos objetivos específicos desta pesquisa: averiguar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e ampliação de repertório. Os depoimentos a seguir revelam que os participantes reconhecem que a ampliação de repertório cultural os instiga a compartilhar suas aprendizagens com os professores das escolas onde atuam. Reconhecem, outrossim, a ampliação do repertório de estratégias formativas que podem usar com os professores na formação em serviço:

*Então, eu acho que a sua intencionalidade é essa, **de ampliar e provocar na gente** essa sensação do que também eu conheço e outras pessoas não conhecem e **eu posso compartilhar esses saberes**. (Lótus)*

*Eu acho que você **pensou na nossa necessidade de ver novas temáticas diversificadas, voltadas para esse tema**. (Ipê Roxo)*

*Eu acredito que é fornecer para coordenadores, professores e alunos **um repertório cultural diferenciado, que vai além do que já lhes é disponível na escola e instigar na pesquisa e, principalmente, no planejamento de novas estratégias direcionadas aos professores, uma questão de toda uma mobilização de práticas didáticas, práticas pedagógicas.** (Cravo)*

***Inovação de práticas, né?** (Margarida)*

*Eu penso assim, foi de **causar mesmo uma inquietação**, de nos mostrar que não é só isso aqui que vocês estão acostumados, existe algo além disso aqui. Eu quero **mostrar outras possibilidades**. Eu quero que vocês vejam que existem outras coisas e que, a partir daqui, vocês, **eu estou mostrando o caminho, aí vocês dão continuidade. Corram atrás, porque existe muito mais além do que já conheciam**. (Orquídea)*

Os depoimentos apontam a percepção dos CPs para a intenção da formadora em instigar os participantes a se desenvolverem profissionalmente como formadores de

professores, “uma premissa importante para isso é a necessidade de aprender continuamente para ensinar cada vez melhor” (Diaz; Perez, 2023, p. 114).

Alguns depoimentos trazem reflexões sobre a curadoria das obras apresentadas. Aparece a valorização do cuidado na seleção das obras apresentadas nos momentos culturais em 2022. Os critérios de seleção das obras não podem restringir as escolhas. É fundamental considerar a qualidade e a relevância dos aspectos estéticos. Para uma boa escolha, é preciso conhecer muitas obras e discutir como mediar a leitura (*Pequenos leitores*, 2018).

Na fala a seguir, a CP reconhece o cuidado da formadora com a escolha das obras de arte apresentadas:

Eu vejo, Juliana, assim, muito cuidado, sabe? Eu me sinto cuidada quando você traz essas obras. E eu tenho a sensação assim, quando a gente vive ou conhece algo muito bom, a gente não gosta de compartilhar, a gente pensa na pessoa que a gente gosta. Eu percebo isso, que você quer apresentar para a gente algo que você já sabe e que é muito bacana e que você quer mostrar para a gente. Eu acho que isso passa na sua cabeça. (Lótus)

Martins (2011, p. 313) considera os educadores como curadores da sala de aula, que “ativam culturalmente as obras”, possibilitando a fruição não somente a partir da obra, mas a partir da experiência. Para Martins (2011), o curador é quem cuida das obras de arte e se responsabiliza por escolhê-las. O cuidado com a seleção dos materiais é um dos pontos que Soligo (2015) recomenda para criar contextos formativos que possam mobilizar o sujeito a aprender, possibilitando experiências de aprendizagens.

Ainda sobre a intencionalidade da formadora ao escolher as obras de arte, os depoimentos a seguir indicam que a mediação com tais obras possibilita inaugurar a discussão do tema central do encontro:

É que eu percebi que não fica só no deleite, pelo menos no Melhoria, quando você trouxe a obra ali, já estava dando uma abertura, uma introdução para o que era a temática que a gente ia trabalhar e aquilo ali já ajudava a me organizar mentalmente. O que é que ia surgir? Já criava uma expectativa. (Lótus)

A estratégia que eu vi também, Juliana, a questão de trazer uma obra que tem a ver com o contexto da aula que você iria realizar, a questão do Emicida, e já vem o debate sobre o racismo, o próprio “Benedito”, então, são obras que estão ligadas com a temática da formação. (Lavanda)

Sim, a própria obra já é uma forma de discutir. Até ontem, a gente falou sobre os instrumentos materialistas [materialidades], e a obra, o livro é uma forma de você abrir uma discussão e já fazer aquela reflexão antes mesmo de trazer o tema, porque você lê ali o “Benedito” e já vai refletindo a questão do instrumento que ele usa e tudo mais. Aí, quando você começa a falar sobre o racismo e as práticas racistas, ali você já fez uma introdução antes mesmo de abordar o tema. (Lavanda)

A ação formativa do coordenador pedagógico não pode ser espontânea, nem improvisada. Um bom CP “é alguém que observa, discute, propõe, busca formas, seleciona, decide e viabiliza a formação num processo reflexivo cíclico e contínuo” (Pessoa; Roldão, 2013, p. 116). As falas mostram que os participantes reconhecem a intencionalidade da formadora, desde a curadoria das obras até o planejamento e a execução das propostas realizadas nos encontros formativos.

A análise dos depoimentos indica que, ao questionarmos sobre a intencionalidade formativa por trás da estratégia “momento cultural”, vivenciada pelos participantes, fomentamos, também, a reflexão sobre seus próprios planejamentos dos momentos de formação continuada no interior da escola. Os dados revelam que os participantes se espelham na formadora para pensar sua própria prática e planejar as formações de professores, uma ideia próxima ao conceito de simetria invertida, de Schön (2000).

Na próxima subseção, são analisados os desdobramentos da formação nas escolas em que atuam os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

3.2.4 Categoria 4 – Desdobramentos a partir da formação

Nesta categoria final, visamos conhecer os possíveis desdobramentos dos momentos culturais na prática dos CPs. Essa categoria não estava prevista ao planejarmos as perguntas que nortearam o grupo de discussão. Contudo, foram muitas as falas que demonstraram os desdobramentos acontecendo nas escolas em que os participantes da pesquisa atuam como CPs. Por esse motivo, consideramos importante incluir tal categoria.

Analizamos, inicialmente, falas que indicam os desdobramentos da mediação com obras de arte na atuação dos coordenadores pedagógicos como formadores de professores.

No contexto de formação continuada para gestores escolares, em que se desenrolou esta pesquisa, o coordenador pedagógico, que atua como formador de professores no interior da escola, muda de posição ao passar de formador para formando.

O CP tem, assim, a oportunidade de aprender observando e assimilando as atitudes e métodos do formador (Silva, 2019).

Nas falas seguintes, percebemos os participantes impactados com a proposta de mediação com obras de arte, deixando-os com vontade de levar a proposta para suas equipes de professores. Por um lado, isso é positivo, mas, por outro lado, é preciso ter cuidado com a ideia de repassar a proposta apresentada na formação de gestores para os professores sem refletir sobre a experiência, sobre a própria aprendizagem.

Primeira vez de grandes aprendizados, porque, no princípio, eu fiquei até temerosa: “como vou passar toda essa formação para os meus professores? Como eu vou garantir?”. E a gente já fica nervosa só de pensar, mas você abriu espaço, deixou a gente à vontade e, também, repassando e disse como fazer, né? Depois, deixou as ações para a gente repassar tudo, bem direitinho, com objetivos, com tudo. E a gente, quando foi passar para os professores, a gente não teve tanta dificuldade de repassar, porque a gente assimilou direitinho tudo o que você repassou, e isso é encantador. (Ipê roxo)

E foi o que eu levei. E, aí, eu tinha uma gama de conhecimentos aqui, eu não poderia parar e, naquele momento, eu me reuni. Assim que eu saí daqui, chegando lá, no turno da tarde, eu já me reuni com os professores no momento e já repassei. Então, antes que eu esqueça, vou começar a repassar. Então, os professores refletindo, e outros falavam para mim: “Como é bom essa formação que você repassa para mim, porque eu não tinha esse olhar, a escuta, porque escutar a criança. Por que a gente, muitas vezes, não para escutar a criança?” (Ipê roxo)

Chama-nos atenção a velocidade com que a coordenadora levou a proposta à sua equipe de professores, sem o tempo necessário para a reflexão a partir da experiência vivida por ela. Retomamos a ideia de Imbernón (2011) sobre as formações de educadores não terem um caráter técnico, “cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora” (Imbernón, 2011, p. 43). A estratégia formativa “momento cultural” não pretende dar receitas prontas para serem replicadas pelos CPs com os professores, mas, sim, promover a reflexão sobre a prática e possibilitar a aprendizagem dos conteúdos apresentados ao longo dos encontros formativos.

Na análise, pudemos identificar reflexões das CPs sobre as experiências vivenciadas na formação, levando-as a pensar sobre como poderiam planejar um contexto formativo para as suas equipes, a fim de que se sensibilizassem e levassem as propostas para os estudantes em sala de aula. Trata-se de um movimento próximo do que

entendemos como homologia de processo, uma metodologia que permite aos docentes vivenciarem situações com os mesmos objetivos que serão trabalhados com os estudantes (Bruno; Christov, 2015). Dessa maneira, os contextos de aprendizagens que desejamos que os estudantes experienciem devem estar presentes na formação dos professores:

E é tão interessante que, a partir da experiência que está sendo vivida aqui, a gente já começa a ver ao olhar para dentro da escola e de como pode ser posto na formação das professoras, né? O nosso foco, como coordenadora, é formar as professoras para que elas possam transmitir na sala de aula para as crianças. Então, assim, abriu a mente de uma forma de que uma nova didática, uma nova experiência que a gente possa fazer dentro da escola. (Orquídea)

Esse momento cultural, também, me fez perceber que a gente pode, sim, intensificar essas linguagens também, não só com o grupo de professores, com as crianças também, porque elas, elas são, né? Estão naquele processo que elas percebem as coisas pequenas que, às vezes, nós não percebemos, né? Por exemplo, na questão do livro que tem só imagens, essas crianças, elas percebem as entrelinhas muito mais do que a gente, que a gente pode, sim, usar esse tipo de linguagem com eles, sem medo de ser feliz, porque dá certo, dá muito certo. (Margarida)

Outros depoimentos também apontam para a homologia de processo, indicando a valorização da arte na formação dos professores, com as suas diferentes linguagens: visuais, cinema, literatura e música. É o que se percebe nos trechos a seguir:

É, assim, quando a gente percebe e vivencia outras linguagens na formação, não só literária, mas também artística e de uma forma mais multimodal, nos abre, assim, um leque de possibilidades de como a gente pode formar os nossos professores, né? Que vai além daquele repasse de rotina, repasse de agenda e, também, como os professores podem, também, se contagiar para que eles possam trabalhar em sala de aula, incrementar o currículo e transformar a educação mais significativa. Então, como é que eu posso trabalhar o meu componente curricular atrelado a uma linguagem imagética e a uma linguagem mais concreta? Está bom, então, esse momento tem sido, eu não digo nem novo, mas de destaque, de num estalar de dedos para a gente se inovar e perceber os recursos que nós dispomos e como se diz e como usufruir. (Cravo)

Então, o momento cultural, ele abriu esse leque de possibilidades que a gente pode trazer para dentro da escola, colocando os nossos CEIs, não só nos restringir a um livro, a contar uma história, mas de outras possibilidades que podem ser realizadas. (Orquídea)

Os depoimentos acima convergem com as garantias de direitos de aprendizagem da BNCC, que visam assegurar que as crianças desenvolvam a competência número 4:

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos de linguagens artísticas, matemática e científica, para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo. BNCC (2018).

Para tanto, os gestores devem promover situações em que toda a comunidade escolar possa expressar suas ideias por meio das diferentes linguagens. Segundo Perez (2018), para que isso aconteça, faz-se necessário pensar na formação dos gestores, a fim de que também possam expressar suas ideias utilizando diferentes linguagens.

Ainda no que tange aos desdobramentos, algumas narrativas demonstram um investimento na ampliação do repertório cultural dos professores, um dos objetivos da estratégia “momento cultural” junto aos coordenadores pedagógicos:

Das obras que você trouxe, eu apresentei duas para minha equipe, o “Lá e aqui”, que chegou até as crianças também, porque as professoras ficaram encantadas, e elas pediram pra eu reproduzir num slide pra elas passarem na TV e contar para as crianças. Então, eu percebi que elas também nunca tiveram acesso a esse tipo de história, porque era muito mesmo histórias de princesas encantadas. A vida das princesas da Disney. Então, foi um repertório novo. Eu percebi que elas tinham interesse em apresentar para as crianças também. (Lótus)

A questão de conscientização mesmo, dessa ampliação desse repertório, tanto para os professores, né? E quanto à questão de conscientizar a inclusão desse repertório ser trabalhado também com as crianças, né? Porque são temas que, às vezes, elas têm receio de trabalhar, né? E como já está naquele ciclo vicioso de trabalhar só a questão das princesas, dos clássicos, né, que a gente cresceu escutando, né? Então, a gente está partindo mais dessa prática mesmo de incluir esses novos títulos, né? E ampliando o mesmo repertório dos professores, mesmo nesse primeiro momento. (Margarida)

O depoimento a seguir aponta para o surgimento de um projeto que fomenta a constituição de uma comunidade leitora, o que é fundamental para a formação de estudantes leitores. Essa ideia vai ao encontro da proposta para a formação de leitores, na qual se afirma que “a escola precisa ser um espaço de promoção da leitura literária para todos – alunos, educadores e comunidade –, a fim de que, em colaboração, possam construir o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora” (*Orientações pedagógicas para a formação de leitores*, 2018, p. 46).

*E esse momento cultural, ele **ampliou tanto o nosso repertório literário que aí surgiu uma ideia para uma ação, para entrar no nosso plano de ação, que é o Clube do Livro. Lá, lá no CEI, nós temos uma diversidade muito grande de livros infantis. Mas, aí, eu questionei as meninas: “você conhece os livros que nós temos aqui?” “Não!”**. Então, nós criamos esse clube do livro, eu fiz uma fichinha de leitura e, aí, no momento de estudo do planejamento, cada uma vai lá, pega um livro, faz a leitura do livro, e, aí, na fichinha de leitura, ela coloca as percepções que ela teve a partir daquela leitura. E, aí, quando ela vai recomendar e, de repente, tem uma professora: “ah, eu estou trabalhando tal tema?”. Aí, ela: “não, mas eu tenho esse livro que eu já li”. Mostra e apresenta, né? E, aí, para ampliar também, **nós fizemos outra ação, que é a comunidade leitora. Nós preparamos um cantinho bem na entrada do CEI, onde tem uma prateleira com alguns livros. E esses livros são direcionados para as famílias, né? Para que eles, para que as famílias também possam ler junto conosco, é o Clube do Livro da Família, onde eles possam chegar. No CEI, tem um potinho de inspiração, onde elas pegam uma mensagem, leem aquela mensagem e, em seguida, já levam para o livro, onde tem lá os livros, onde a família pode pegar um livro e, também, ampliar o repertório cultural deles. Porque nós estamos criando, formando crianças leitoras, que gostam de livros, né? Ampliando, por que não também para as famílias? Então, a gente achou interessante, também, puxar um pouquinho para as famílias. E, aí, que está sendo muito legal porque tem essa troca, né? Uma vai lendo o livro, recomenda para a outra, e é o nosso momento cultural, isso.** (Orquídea)*

Alguns CPs afirmam que as estratégias apresentadas, nas formações, pela formadora, como propostas de momento cultural, foram levadas para as escolas. Entre essas estratégias, estão o varal literário e o “mar de livros”. O varal literário foi organizado pela formadora em dois encontros formativos com os gestores. No primeiro, foram apresentados poemas de João Doederlein, que fazem parte do *Livro dos Ressignificados*. O segundo varal foi composto por biografias de autoras negras. Já no “mar de livros”, a formadora organizou um tapete com diferentes obras para serem apresentadas aos gestores. Assim, inspirou a prática de levar livros para o pátio das escolas.

As declarações a seguir constataam a homologia de processo a partir dessas propostas da formadora, oportunizando um planejamento inspirado na experiência vivenciada na formação, mas planejada para o contexto de cada unidade escolar:

O varal literário, assim, na minha escola, ele foi pensado, a gente elencou dois escritores, a gente começou no mês de junho. Então, assim, da cultura nordestina, o que a gente poderia valorizar, o varal, a gente colocou o Luiz Gonzaga, biografia e letras de

*música, e, também, o Patativa do Assaré, biografia e poemas. Então, assim, no mês de outro, a gente pensou em **mulheres artistas**, né? E escritoras, valorizando, também, o outubro rosa. A gente escolheu a Cecília Meireles e a Florbela Espanca, duas poetisas, então, eles são mais temáticos, tá bom? Que foi, também, uma ideia do Melhoria. (Cravo)*

Para mim, foi inspiração do Melhoria [varal literário]. (Ipê roxo)

*A gente também tem uma estante lá na entrada, que foi a partir da formação de leitura e escrita e que **a gente viu a necessidade de ter esses livros no pátio da escola**, não só na sala, mas também no pátio. E sou responsável por essa estante, e, aí, toda semana, eu renovo esse acervo, não são muitos livros, são nove a dez livros só que eu deixo. [...]Que aí já é uma prática do Melhoria, foi esse canto da leitura, como **apresentar o que as crianças fazem**, não só as crianças, mas através de fotos também. O que as professoras registram, a gente também revela essas fotos e a gente bota na nossa galeria para que os pais também vejam, e toda a comunidade chegue lá e veja o que está acontecendo. E, dentro dessa questão, também do momento cultural, o que potencializou, nós iniciamos o ano com o projeto alforje de histórias, que é um projeto do PAIC. Todo mês, a proposta seria, todo mês, ter um momento literário para toda a escola, mas **com o Melhoria ele potencializou**, em que sentido? Todo mês, a gente transforma o pátio da escola em um teatro e, aí, nós investimos numa cortina vermelha, bem teatro mesmo, enorme a cortina, aí, as cadeiras enfileiradas, a gente dá o ingresso, a gente passa na sala e dá o ingresso para cada um. E tem uma bilheteria, e tem a outra coordenadora, que faz sempre essa apresentação muito pomposa: “que se abram as cortinas da Escola Renato Mota!”. E essas histórias que são contadas, muitas vezes, são dramatizadas, mas sempre a gente faz questão de trazer o livro, apresentar de onde é aquela história, para que o público tenha acesso. (Lótus)*

Outro ponto que consideramos importante apresentar, como um desdobramento do momento cultural, foi a percepção da CP quanto ao cuidado necessário com o acervo de livros da escola onde atua, conforme ilustra o excerto a seguir:

*Juliana, ainda sobre essa pergunta, né? Sobre como foi a nossa prática educativa na escola a partir da formação do Melhoria. **A gente observou, quando você trouxe a importância da leitura, que não estávamos com esse olhar para a nossa biblioteca**, principalmente porque a nossa escola passou por uma reforma, e a sala dos professores estava na biblioteca, porque a sala dos professores estava em reforma. Então, acabou que a biblioteca ficou em segundo plano na nossa rotina pedagógica, então, foi que foi, que nós fizemos a partir do que você falou, da importância da leitura, **nós fizemos a seguinte ação: uma aula***

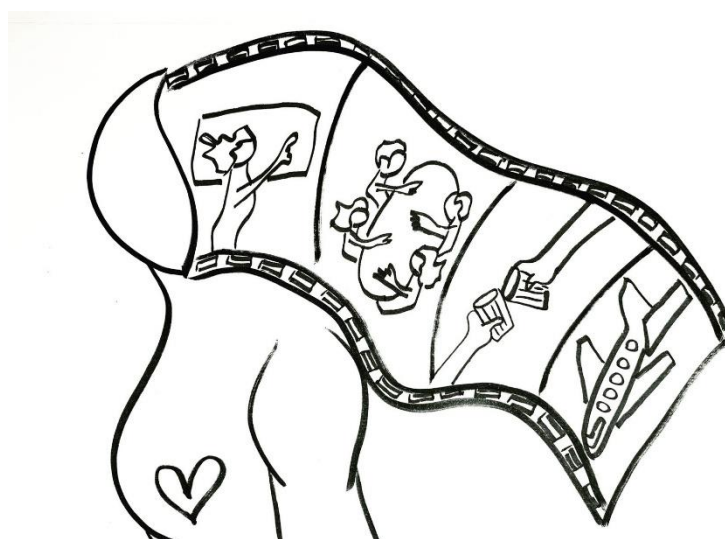
*de campo à BECE, que é a biblioteca estadual do Ceará. E o critério para ir para a biblioteca eram os alunos que alugavam mais livros, então, a gente observou quem eram as turmas que pouco iam à biblioteca e quem eram esses alunos que mais liam e, aí, a partir disso, foi que a gente conseguiu organizar essa aula de campo, levando os alunos que mais liam. E a gente percebeu que os que não foram ficaram ruins porque não liam: “ah! Não fui, porque não li, então, vou passar a ler”. E isso já foi uma ação que melhorou demais a busca pela nossa leitura, pela biblioteca, que, até então, estava com muitas obras, mas **percebemos que essas obras não estavam chegando nos alunos, e, até mesmo, aos professores**. Como já foi dito aqui, não conheciam essas obras. (Lavanda)*

Garantir um acervo de obras literárias na escola é responsabilidade da gestão escolar. Além da manutenção desse acervo, é necessário que haja qualidade e variedade de gêneros literários. É preciso, também, investir na formação continuada da equipe pedagógica (*Orientações pedagógicas para a formação de leitores*, 2018).

Assim como na categoria *mediação/experiência*, a partir da análise das falas selecionadas na categoria *desdobramentos*, é possível perceber que os CPs participantes da pesquisa: enxergaram-se no papel de formadores de professores; levaram as propostas apresentadas pela formadora nos momentos culturais; inspiraram-se nelas para levá-las aos professores, a fim de que estes as levassem aos estudantes.

3.3 Síntese dos achados do grupo de discussão

Figura 15 – Síntese reflexiva



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2023).

Os registros, em forma de síntese, evidenciam a sistematização do conhecimento construído (Fujikawa, 2007). A ilustração acima simboliza a reflexão a partir da sistematização dos conhecimentos, como se fossem um filme que se passa na cabeça da pesquisadora.

Analisar o conjunto de falas, organizadas nas quatro categorias (mediação/experiência, reflexão, intencionalidade e desdobramentos), foi um processo intenso de leitura e releitura dos depoimentos, que, algumas vezes, precisaram ser reorganizados, confundindo-se nas diferentes categorias. Por exemplo: falas sobre a experiência estética vivida no momento cultural, muitas vezes, levaram à reflexão dos CPs participantes do grupo de discussão, ou seja, poderiam encaixar-se, também, na categoria *reflexão*. O mesmo aconteceu com depoimentos sobre desdobramentos que partiram da reflexão acerca da experiência. Entendemos esse movimento como uma forte relação entre as categorias, mostrando que a experiência estética pode envolver o sujeito em sua integralidade.

Nesse sentido, Costa e Placides (2021) fazem referência à filosofia deweyana, que valoriza a arte e considera que a verdadeira experiência é aquela que envolve o sujeito em sua totalidade. Sendo assim, a aprendizagem não acontece apenas cognitivamente, mas também com sentimento e intuição.

Tínhamos a hipótese de pesquisa de que seria possível fazer os encontros formativos para aprimorar a formação dos sujeitos, utilizando, como instrumento de produção de dados, os grupos de discussão. A nossa hipótese foi referendada como possibilidade formativa à medida que a postura/forma de atuar da formadora inspirou as formandas a criar contextos formativos similares aos que foram desenvolvidos.

De acordo com o que foi exposto na análise dos dados, a estratégia formativa “momento cultural” é passível de ressignificar a prática de coordenadores pedagógicos, pois possibilitou a reflexão sobre a prática, a conexão com aprendizagens anteriores, a valorização das diferentes linguagens artísticas no contexto de formação e a homologia de processos.

Quanto à ressignificação de práticas, a CP Ipê Roxo fez um relato emocionado quanto ao desapego a preconceitos em relação às cotas raciais. Esse desapego parece estar relacionado à aproximação com obras literárias, a saber: os livros *Escola de chuva* e *Chuva de manga*, do autor norte-americano James Rumford, que os escreveu inspirando-se em sua experiência no Chade, país da África Central. Para Souza (2016, p. 22-23),

ao tocar os afetos, a arte favorece a superação da reprodução de discursos, por não suscitar respostas ou defesas, por não pressupor reações ou expressões corretas, por fazer emergir contradições. Seu caráter aberto favorece, como já colocado, a configuração de novos sentidos, contribuindo para a transformação da consciência ao lhe conferir novas formas de conceber a realidade e confrontá-las com suas próprias representações.

Ainda quanto à resignificação de práticas, os CPs que já têm trabalhado o momento cultural sinalizam duas possibilidades: homologia de processo e qualidade das ações formativas. Essa qualidade poderá ser investigada como continuação desta pesquisa no doutorado.

Algumas falas apresentam uma tendência de replicar, imediatamente, as propostas organizadas pela formadora, com as equipes pedagógicas das escolas. Tal prática pode parecer um ganho da formação, porém replicar as propostas, sem tempo para refletir sobre a experiência vivida e sobre a prática do CP no contexto em que atua, vai contra o que Imbernón (2011) chama de professor “prático-reflexivo”. Trata-se do professor que reflete e investiga sobre sua prática, um dos princípios da formação docente.

As propostas vividas por meio da mediação com obras de arte não são uma receita pronta para ser reproduzida, pois cada formador é único, os participantes mudam, o momento é outro. Como apresentamos anteriormente, a experiência, para Larrosa (2002), é única, singular e depende do sentido que cada um dá para o que lhe acontece.

Na educação democrática, a relação entre o formando e o formador tem como princípio o exercício da responsabilidade, do autorrespeito e da autonomia (Souza; Placco, 2012). Portanto, é importante que os coordenadores pedagógicos sejam autores da sua prática. O método biográfico (Finger; Nóvoa, 2014), citado anteriormente, permite ao formador reconhecer estratégias e adquirir competências na sua prática, assim como determinar o que precisa saber para atuar como tal.

Identificamos que a mediação com obras de arte possibilita a ampliação do repertório cultural dos coordenadores pedagógicos. Ademais, instiga-os a ir além das propostas realizadas, motivando-os a buscar mais conhecimento. Pudemos observar a reflexão dos CPs sobre seu papel formador e sobre as suas práticas como formadores. Tal reflexão aparece nas falas relacionadas à ampliação do repertório cultural dos professores, para que levem as obras de arte, de diferentes linguagens, para apresentá-las às crianças e aos estudantes. As respostas dos CPs também evidenciam a potência da mediação com a arte, que os fez estabelecer conexões entre aprendizagens e com o tema do encontro.

A experiência vivida na formação possibilitou a significação da arte como parte do conteúdo, valorizou o uso da arte na formação dos professores e reforçou o papel do

CP como formador, que pode levar a estratégia da mediação com obras de arte para a formação da sua equipe. Alguns coordenadores declaram que, por meio dessa estratégia, aprenderam a ler imagens e aprofundar seus conhecimentos sobre obras de arte.

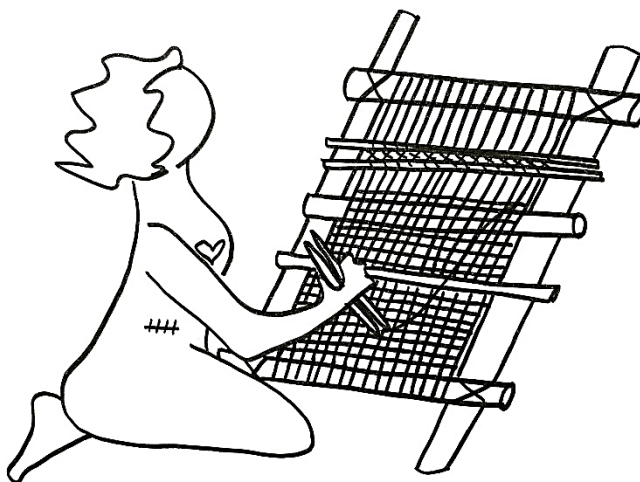
Além do deleite ou do intuito de tornar uma reunião mais leve, o momento cultural, aqui, implica um procedimento interno ao próprio processo formativo, ou seja, um procedimento integrado ao processo formativo. Esse momento, por meio da leitura de obras de arte de diferentes linguagens (literária, visuais, música...), desperta afetos e interpretações, e, portanto, esses comportamentos podem levar à mudança de prática.

Doravante, adotaremos o nome *banquete cultural* para nos referir a essa estratégia formativa. A escolha de um novo nome para a estratégia formativa não entra em conflito com “momento cultural”, denominação usada pela Comunidade Educativa CEDAC (Programa Melhoria da Educação); apenas demarca os traços que têm sido desenvolvidos pela formadora para a estratégia. A análise dos dados ensejou a construção do capítulo 4, no qual são descritas as etapas da estratégia formativa intitulada *banquete cultural*.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA

Figura 16 – Relações



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2021).

A ilustração acima exprime o projeto formativo tecido a partir das experiências vivenciadas com a mediação com obras de arte. Durante a trajetória profissional da pesquisadora como formadora, encontrou colegas com resistência em validar a mediação com obras de arte como uma estratégia formativa. Alguns o faziam por entenderem a proposta como um momento deleite ou apenas como uma possibilidade de ampliação de repertório cultural, não sendo propriamente formativa. Por esse motivo, poderia ser reduzida ou descartada quando o tempo da pauta fosse escasso. Outros colegas, por não serem especialistas em arte, apresentavam certo desconforto em trabalhar com obras de arte que não fossem literárias. Eles não se sentiam à vontade para apresentar obras de arte de linguagens diversificadas (artes visuais, fotografia, dança, música...).

Consideramos essa proposta como uma estratégia formativa possível de ser realizada por todos os formadores. Pretendemos apresentar apontamentos para o formador que deseje lançar mão da mediação com obras de arte como parte da formação, pois acreditamos que seja um procedimento interno ao próprio contexto, integrado ao processo formativo. Tal mediação desperta reflexões por meio de afetos, de interpretações e de leituras, e esses comportamentos podem levar à mudança de prática, como já mencionado.

No percurso de formadora, a pesquisadora está sempre em formação, pois, segundo Freire (2011, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Tendo em vista as aprendizagens, a estratégia formativa “momento cultural” (adotada pela Comunidade Educativa CEDAC) e experienciada no contexto do Programa Melhoria da Educação, bem como o resultado da análise de dados desta pesquisa, neste capítulo, trazemos indicações para que colegas formadores possam lançar mão da estratégia formativa chamada por nós de *banquete cultural*.

É importante ressaltar que se deve ter o cuidado de não usar obras de arte como um pretexto para discutir um tema. Ao planejar uma proposta de mediação com obras de arte, Petroni e Pissolatti (2016, p. 84-85) nos explicam que “um dos grandes erros cometidos pela educação estética é tentar dar a ela funções pedagógicas”. Também não é uma proposta de dinâmica motivacional, em que “se recorre a tudo com a justificativa de sensibilizar, humanizar as relações, aproximar as pessoas e incentivar a cooperação” (Augusto, 2011, p. 12).

A proposta, aqui, não é usar a arte a serviço do ensino, nem apenas motivar o sujeito. A proposta consiste em, com a mediação do formador, possibilitar a observação, a análise, a descrição e a interpretação de obras de arte de diferentes linguagens para que os formandos possam se sensibilizar e refletir sobre suas próprias experiências pessoais e profissionais.

Para planejar estratégias para que desenvolvam aspectos profissionais dos educadores, em contextos de formação continuada, apoio-me em Soligo (2007). Essa autora recomenda a integração de possibilidades de ampliação dos letramentos do universo cultural dos docentes, pois tal integração pode reverter em benefícios para os professores e para os estudantes.

Isso significa criar condições para que tenham acesso à literatura e sejam incentivados a ler e compartilhar suas leituras, a conhecer os diferentes tipos de arte e de manifestações culturais, a utilizar as tecnologias de comunicação e informação, a pesquisar, a refletir e a escrever sobre si mesmos, sobre o próprio trabalho e sobre o que mais tiverem desejo (Soligo, 2007, p. 147).

As etapas descritas abaixo não compõem uma receita a ser seguida, e os princípios apresentados em cada etapa podem estar presentes, também, em outras formas de conduzir a mediação com obras de arte.

Reforçamos a adoção do nome *banquete cultural* como uma metáfora para a estratégia formativa. De acordo com Jarra (2013, p. 35), a metáfora aprofunda o

pensamento, e a “linguagem metafórica passa a se constituir na linguagem potencializadora da experiência estética, da experiência de conhecimento”.

Entendemos o banquete como um encontro em que as pessoas se reúnem e vivenciam momentos de prazer, fruição e aprendizagens com obras de arte. Nessa estratégia, os pratos do banquete são as obras de arte, e os formandos são os convidados que degustarão a experiência estética.

Realizar o banquete cultural não requer especialistas em arte para fazerem essa mediação; a mera sensibilidade do sujeito é suficiente. Apesar do uso da metáfora do banquete, que remete à culinária, nossa estratégia não pretende apresentar uma receita, que possa ser replicada; também não se trata de uma aplicação tecnicista. Assim, cada formador tem autonomia para definir os objetivos do encontro e planejar sua pauta de acordo com o contexto em que está inserido, considerando as demandas formativas e os saberes do grupo de professores.

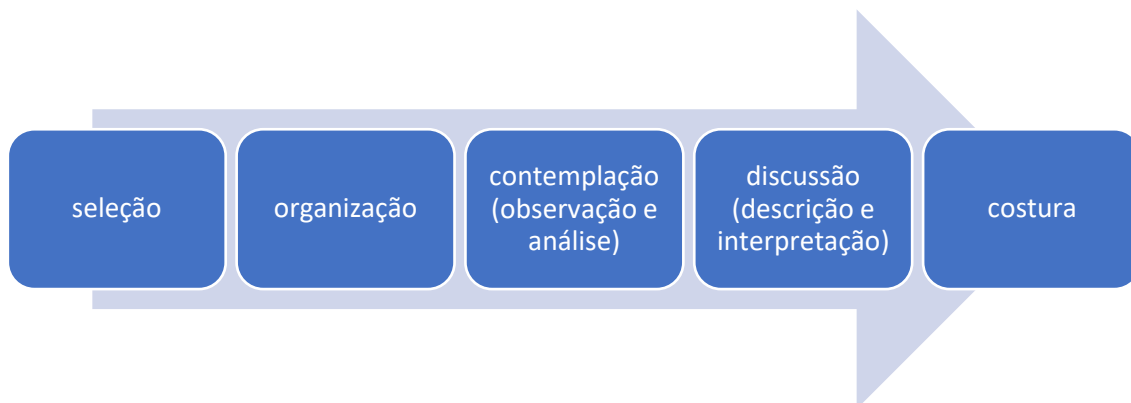
Na análise de dados, é possível perceber que a mediação com obras de arte alimentou o repertório cultural dos CPs, nutriu a reflexão sobre a atuação formadora do coordenador pedagógico e deu sustento às discussões a partir dos outros conteúdos propostos nos encontros.

Para os formandos apreciarem o banquete de obras de arte, inspiramo-nos nos quatro pilares apresentados por Pereira (2016) quanto à apreciação de obras de arte, a saber: observar, descrever, analisar e interpretar. Para Pereira (2016), os quatro pilares são articulados, mas não precisam seguir uma ordem consecutiva.

Para este projeto formativo, percebemos que apenas os pilares sugeridos por Pereira (2016) não são suficientes, pois, além dos pilares para a apreciação de obras de arte, entendemos que o formador também deve sustentar seu trabalho de mediador em mais três pilares, quais sejam: seleção, organização e costura. Nesta proposta, renomeamos os pilares para apreciação propostos por Pereira (2016), criando outros, que dizem respeito à mediação do formador, e colocando-os em uma sequência cronológica.

Com o escopo de realizar o banquete cultural, encadeamos os pilares de apreciação aos pilares de mediação, uma vez que a atuação do formador como mediador com obras de arte acontece antes, durante e depois da realização da estratégia formativa. Tendo como base essa ideia, apresentamos, a seguir, uma sugestão de etapas que compõem o banquete cultural.

Fluxograma 2 – Etapas que compõem o banquete cultural



Fonte: imagem elaborada pela pesquisadora (2023).

Para cada etapa, elencamos depoimentos coletados no grupo de discussão, os quais foram analisados anteriormente. Foram coletados, ademais, depoimentos registrados pela formadora-pesquisadora ao longo de 2022 e 2023, no contexto de formação continuada de gestores escolares.

A **primeira etapa** – a seleção das obras – consiste na escolha das obras que serão degustadas pelos formandos. Nessa etapa, o formador precisa ter clareza de sua intencionalidade ao fazer a mediação com obras de arte. Vale retomar a ideia de que, em tal proposta, a arte não está a serviço do ensino, mas a obra de arte escolhida pode apresentar elementos sutis que podem dialogar com o tema do encontro formativo.

Na experiência estética, não é possível ter certeza dos sentimentos que uma obra pode despertar no sujeito. Como já dissemos, a subjetividade de cada um interfere na leitura que a pessoa fará da obra, porém o formador pode antecipar algumas discussões possíveis. Por isso, é importante que o formador tenha clareza do objetivo de aprendizagem que ele tem para o grupo ao selecionar uma obra.

Ao analisar o depoimento abaixo, podemos perceber a valorização da CP quanto à seleção das obras apresentadas:

Eu vejo, Juliana, assim, muito cuidado, sabe? Eu me sinto cuidada quando você traz essas obras. E eu tenho a sensação assim, quando a gente vive ou conhece algo muito bom, a gente não gosta de compartilhar, a gente pensa na pessoa que a gente gosta. Eu percebo isso, que você quer apresentar para a gente algo que você já sabe e que é muito bacana e que você quer mostrar para a gente. Eu acho que isso passa na sua cabeça. (Lótus)

O cuidado com a seleção da obra também está presente quando o formador antecipa que alguns dos elementos da obra podem dar margem a uma discussão. Isso ocorreu, por exemplo, quando a formadora-pesquisadora apresentou para o grupo o livro-imagem *Benedito*, de Josias Marinho (2014), que conta, por meio de ilustrações, a história de um menino que brinca com os instrumentos que fazem parte do congado, que é uma expressão cultural e religiosa afro-brasileira. A história termina com o personagem todo paramentado com uma vestimenta cor-de-rosa. O livro-imagem é aberto para diferentes interpretações, não tem uma história única, e a discussão sobre a leitura da obra possibilita a troca de olhares quanto à mesma história.

A escolha da obra de arte literária *Benedito*, de Josias Marinho (2014), deu-se devido à qualidade do livro e à possibilidade de suscitar discussões sobre o lugar que as culturas africanas e afro-brasileira ocupam nas vidas das crianças e dos estudantes da rede. Retomamos as falas analisadas anteriormente, que indicam que a formadora alcançou seu objetivo com a mediação com o livro, pois apontam para reflexões das CPs sobre sua responsabilidade de educadoras e sobre a valorização da sua própria cultura:

A história do Benedito, que ele não sabia, né? Até então, era aquele instrumento, para que servia aquele instrumento. E, aos poucos, ele foi descobrindo devagar. É como a gente: aos poucos, a gente vai descobrindo por que a gente está aqui, a nossa função social nesse momento. (Ipê Roxo)

Eu acho que o Benedito, ele trouxe para a gente esse resgate da nossa origem, da nossa cultura. (Margarida)

Nesses exemplos, as reflexões das CPs foram ao encontro do objetivo da formadora, que era sensibilizar o grupo para pensar sobre as práticas antirracistas nas escolas. Também houve falas sobre memórias de infância dos participantes e depoimentos em que questionaram a cor da vestimenta do personagem, o que levou à discussão da questão de gênero. Nesses casos, todas as falas precisam ser acolhidas. É papel do formador escutar e trazer o grupo de volta para o tema que se pretende discutir no encontro. Esse é um trabalho delicado, que demanda uma sensibilidade do formador para aproveitar elementos das falas e costurá-los à grande discussão do encontro. No depoimento abaixo, uma gestora escolar, durante um momento de avaliação do encontro, valida a costura realizada pela formadora-pesquisadora:

Você é uma pessoa que aproveita tudo o que a gente fala.
(diretora de CEI)

Ainda na etapa da escolha da obra, validamos a proposta de apresentar obras de arte de diferentes linguagens, e não apenas da literária. Mesmo que o formador não tenha esse repertório, a pesquisa para conhecer artistas e obras enriquece o repertório cultural do formador. A diversidade de linguagens, nas obras apresentadas pela formadora-pesquisadora, foi apreciada pelos CPs, como podemos observar nas falas a seguir:

E sobre as obras também, porque não ficou só nos livros, mas a questão da estética que o momento cultural traz de artistas e de diversas linguagens também nos empodera enquanto coordenador formador. (Lótus)

Então, o momento cultural, ele abriu esse leque de possibilidades que a gente pode trazer para dentro da escola, colocando os nossos CEIs, não só nos restringir a um livro, a contar uma história, mas de outras possibilidades que podem ser realizadas. (Orquídea)

A arte, ela nos possibilita um multiletramento, que vai além do literário. Não estou falando da arte literária, mas de outras formas. (Cravo)

Vale a pena, também, considerar os artistas do território onde a formação acontece, pois valoriza a cultura local, estimula os participantes a pesquisar sobre tais artistas e a ampliar seu conhecimento. É o que podemos ver no depoimento abaixo:

Quando você trouxe ontem um vídeo de um artista cearense ligado à dança, eu fiquei: “meu Deus! A professora veio de São Paulo me apresentar um artista do Ceará! Então, eu preciso, preciso pesquisar mais, porque essa, ela trouxe para o que ela pesquisou”. Então, eu preciso ter esse momento maior de pesquisa para que eu tenha mais propriedade dessa questão da literatura e de outras formas da arte que eu achava que eu tinha, mas mostrou que eu precisava ter mais aprendizado, buscar mais conhecimento. (Lavanda)

Uma vez escolhida a obra a ser apresentada, o formador precisa planejar como acontecerá a degustação das obras servidas no banquete. Entramos, assim, na **segunda etapa** - a organização - é aquela que organizará a ação. Na formação, é essa a etapa que organiza o tempo, o espaço e as materialidades, ou seja, diz respeito aos diferentes procedimentos adotados pelo formador de acordo com os objetivos de aprendizagem do encontro e da obra selecionada.

É importante reforçar a ideia de que cada ação do formador deve ter, por trás, uma intencionalidade pedagógica; é um convite para o formando participar, desde a escolha dos materiais, a produção da apresentação com *slides* até a organização do espaço e do

tempo para a realização das propostas. O espaço revela a intenção e orienta a ação de quem o habita (Barbieri, 2012), pois a organização do espaço sempre anuncia algo. Segundo Barbieri (2021, p. 35), “a disposição espacial traz dinâmica para nossos corpos e para o nosso fazer, que vai se transformando”. Remetendo à ideia de banquete, a maneira como o formador organiza o espaço e a maneira como apresenta as obras podem abrir o apetite dos formandos para a degustação.

Sugerimos que o espaço, sempre que possível, seja organizado com as cadeiras em círculo para possibilitar a partilha e o diálogo entre o grupo, visto que é importante construirmos um espaço de troca e aprendizagem, “no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (Nóvoa, 2009, p. 21). A proposta é de transformar o espaço em um ambiente de aprendizagem.

É possível perceber, nas falas dos gestores escolares, o impacto da organização do espaço e da forma como são apresentadas as obras de arte em suas práticas como formadores de professores. A fala a seguir foi registrada pela formadora-pesquisadora ao longo dos encontros formativos no contexto do Programa Melhoria da Educação em 2023:

O que mais me chama atenção nas formações é a maneira como a Juliana organiza o ambiente. A organização e escolha do material me deixam curiosa logo na entrada e me motivam nas reuniões que faço na minha escola com os professores. (diretora de CEI)

A seguir, compartilhamos algumas imagens fotográficas com possibilidade de organização do espaço para a formação:

Fotografia 7 – Organização do espaço para a formação (1)



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Fotografia 8 – Organização do espaço para a formação (2)



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 9 – Organização do espaço para a formação (3)



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

A organização dos ambientes de aprendizagem foi inspiração para os coordenadores pedagógicos, como podemos ver nos depoimentos registrados no grupo de discussão. As falas a seguir apontam para desdobramentos da formação no modo como os CPs, motivados pela proposta apresentada pela formadora, apresentam obras literárias para os estudantes. Nessas falas, destaca-se o varal literário:

*A gente teve, também, um **varal de leitura** e, no dia do encontro, a gente deu para cada família que estava presente um livro. Foi muito legal. (Ipê Roxo)*

*O **varal literário**, assim, na minha escola, ele foi pensado, a gente elencou dois escritores, a gente começou no mês de junho. (Cravo)*

Além da organização do espaço, a maneira como o formador conduz a mediação também é relevante. Em se tratando de obras de arte literárias, vale a pena ter o livro em mãos, preparar a leitura antecipadamente, caprichando na voz e na entonação, e deixar que o livro circule pelas mãos dos formandos. Se for uma obra de arte visual ou cinematográfica, é preciso ter imagens de qualidade para projeção ou impressão. A falta de nitidez ou de fidelidade às cores pode comprometer a experiência. Já no caso da obra de arte musical, o formador precisa garantir uma caixa de som com boa qualidade.

A **terceira etapa** – de contemplação - é a de observação e análise das obras. Para exemplificar algumas análises e reflexões que os participantes da formação fazem a partir da experiência estética, recupero algumas falas analisadas anteriormente:

*O momento cultural me ensinou a ler a estética do livro também. É, assim, devido à sua orientação. Eu costumava ler o livro e só ficava presa à história. E, aí, a Juliana foi dando os toques, o zoom, aquilo que ia se aproximando e que começava grande e começava pequena. E a coisa ia aumentando, e eu nunca tinha percebido. [...] E isso enriqueceu, porque **hoje eu olho o livro com outro olhar**. Não é mais aquele livro vazio, completo e baratinho. Eu **quando olho agora um livro, eu vou ver a obra como um todo de detalhes**. E, quando eu revejo, eu percebo coisas que eu não tinha visto antes. (Lótus)*

*O momento cultural, ele **nos desperta para outras possibilidades**. Que é que não é só o livro, né? Mas o que um livro, em si, como um todo, ele nos mostra, nos revela. E, às vezes, como ela mesmo falou, eu também não tinha essa percepção do livro. Eu lia a história. Eu não parava para observar o que as ilustrações nos falam, porque as ilustrações nos falam. Nós vemos vários livros que eles, simplesmente, são ilustrados, né? E eu também não tinha parado para pensar na parte dos artistas, que **uma imagem ela fala por si só**. (Orquídea)*

Os depoimentos acima revelam que as experiências estéticas possibilitaram aprendizagens quanto à leitura de imagens. Vale destacar que a maneira como a formadora realiza a mediação interfere, também, nas possibilidades de aprendizagens dos formandos. Isso indica que essa etapa depende das condições garantidas pelo formador, depende das condições de espaço e materialidades, descritas nas etapas anteriores e das condições de tempo que o formador vai disponibilizar para tal etapa.

Na etapa de observação e análise, o cuidado com o tempo é fundamental para que os formandos possam degustar o que observaram. É função do formador fazer o manejo desse tempo para que não seja pouco, sem dar tempo para “mastigar e engolir, saboreando”, nem muito tempo, para “perderem o apetite”, ou seja, se desinteressarem.

Cada obra de arte, a depender da forma como for apresentada, demanda um tempo diferente de análise, por exemplo: se a proposta for apreciar obras impressas expostas na parede, como foi feito com o varal literário, demanda um tempo maior de análise do que uma proposta de leitura literária realizada pelo formador. Isso porque é necessário um tempo para a leitura individual das obras, tempo para a escolha de uma obra pelo participante e para a leitura da obra escolhida por cada participante. Além disso, cada grupo é único, portanto, o formador deve planejar esse tempo na pauta, mas também sentir

o seu grupo e proporcionar o tempo para análise que considera suficiente para que o sujeito vivencie a experiência estética. Segundo Larrosa (2002, p. 21),

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E, com isso, se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.

Concordamos com Larrosa (2002) e não queremos que o tempo seja escasso, mas orientamos que o formador fique atento aos sinais que o grupo demonstra durante a apresentação da obra, pois tempo demais também tira o foco da experiência. Portanto, quando os formandos começam a dispersar, é sinal de que o tempo já foi mais que suficiente, e o formador pode passar para a etapa seguinte.

A **quarta etapa** – de discussão - acontece a descrição e a interpretação das obras, quando o formador abre espaço para a troca entre os membros do grupo. Unimos as duas etapas em uma, visto que acreditamos que uma é decorrência da outra. É natural que as falas se iniciem com a descrição da obra, e, aos poucos, os participantes vão se sentindo à vontade para interpretá-las. Nesse momento, muitos fazem relações com experiências pessoais e profissionais vividas anteriormente.

O formador deve fazer boas perguntas para aquecer o grupo. Sugerimos perguntas sobre o que os formandos observaram, sobre quais os pensamentos que lhes vieram à mente, sobre possíveis relações que fizeram com experiências pessoais e profissionais. Vale lembrar que as dimensões pessoal e profissional estão presentes no educador, portanto, o formador deve considerar que “os profissionais moram dentro de pessoas” (Soligo, 2015, p. 12).

Podemos complementar a etapa de descrição e de interpretação com estudos acerca da formação de leitores, que discorrem sobre o papel do mediador de leitura e que apontam não ser suficiente abrir espaço para falar sobre o que foi lido; é preciso viabilizar uma escuta para a subjetividade de cada um. Para Mendrano e Setton (2021), a escuta é a disposição do mediador de estar atento às diferentes intervenções que podem acontecer durante a leitura. Dentre elas, estão não somente as falas, mas também os silêncios e expressões corporais, que ajudam o mediador a entender qual será o próximo passo. No depoimento abaixo, é possível perceber que a CP reconhece a escuta da formadora durante a mediação com leitura da obra literária *Amoras*, de Emicida (2018):

E o “Amoras”, na formação, eu percebi que foi quase uma hora de reflexão só em cima do Amoras, e a gente permitiu, porque aprendemos com a sua escuta respeitosa. Eu aprendo muito assim. Nossa, Juliana, ela fala tão pouco, né? Ela, a formação,

ela acontece mesmo no diálogo. Ela é construída a partir das nossas reflexões. Ela é mediadora. Então, é uma coisa também que eu estou aprendendo a fazer: poucas intervenções e acolher mais a partir dessa escuta e fazer as intervenções e esperar ter paciência para fazer as intervenções na hora mais apropriada. (Lótus)

Para ter uma escuta respeitosa e atenta, acreditamos que

é preciso que o formador esteja inteiramente ali, como se não houvesse nada melhor a fazer naquele momento a não ser estar mesmo ali, com o grupo – para tanto, é preciso escuta e olhar cuidadosos e uma atitude de presença atenta a tudo o que acontece e ao que está implícito (Soligo, 2015, p. 8).

Ainda sobre a fase de descrição e interpretação, identificamos depoimentos na análise de dados que apresentam reflexões diversas que ocorreram nessa etapa. Apresentamos algumas falas que apontam para reflexões dos participantes sobre o papel do CP como formador de professores:

E é tão interessante que, a partir da experiência que está sendo vivida aqui, a gente já começa a ver ao olhar para dentro da escola e de como pode ser posto na formação das professoras, né? (Orquídea)

A história do Benedito, que ele não sabia, né? Até então, para que era aquele instrumento, para que servia aquele instrumento. E, aos poucos, ele foi descobrindo, devagar. É como a gente: aos poucos, a gente vai descobrindo por que a gente está aqui, a nossa função social nesse momento. (Ipê roxo)

Destacamos, também, duas falas reflexivas que apontam para o despertar das CPs para se aprofundarem nos estudos:

Então, quando esses momentos culturais foram apresentados, eles mexeram, eles foram lá na nossa memória. A gente faz conexões com algumas coisas que a gente conhece ou com coisas que a gente não conhece de jeito nenhum, e a gente fica: “nossa! Eu tenho que aprender mais, eu tenho que estudar, eu tenho que correr atrás, porque existem outras coisas, existem muitas coisas, né? Aí para a gente conhecer, eu estou aqui parada”. Então, eu acho que a arte, ela faz isso com a gente. (Lótus)

Quando você trouxe, ontem, um vídeo de um artista cearense ligado à dança, eu fiquei: “meu Deus! A professora veio de São Paulo me apresentar um artista do Ceará”. Então, eu preciso, então, eu preciso pesquisar mais, porque, se ela trouxe para nós foi porque ela pesquisou. Então, eu preciso ter esse momento maior de pesquisa para que eu tenha mais propriedade dessa questão da literatura e de outras formas da arte que eu achava

que eu tinha, mas mostrou que eu precisava ter mais aprendizado, buscar mais conhecimento. (Lavanda)

Por fim, retomamos um depoimento que aponta para uma ressignificação a partir da mediação com uma obra de arte. Nesse depoimento, vemos que a arte literária promoveu conhecimento para além da ampliação de repertório, em que o apego a certas crenças é superado por novos conhecimentos:

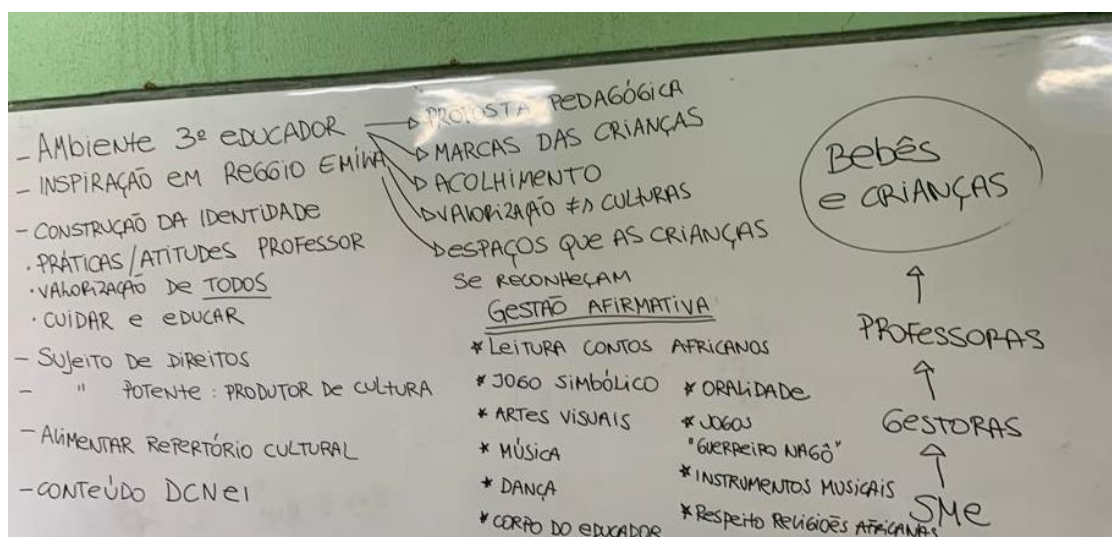
É muito o conceito do novo, de inovar, de ampliar esse leque de conhecimento. E, às vezes, eu fico me perguntando: “imagina aquelas crianças, né?”. Você trouxe esse assunto, aquelas crianças africanas (aponta para o livro “Escola de chuva”, de James Rumford), ou melhor, aquelas crianças negras, nem precisa ser africana, que você falou isso, que a gente viu aquele vídeo (práticas de leitura com crianças da obra “Chuva de manga”, de James Rumford). Quando abriu o livro, via lá os negros, a primeira parte eram os escravos, a história deles, quer dizer que eles eram escravos. Como é que eles se sentiram naquele momento, né? Muito triste, né? E, às vezes, aí eu fico assim, valha-me, meu Deus do céu, e eu era contra as cotas! (emoção e choro) (Ipê Roxo)

Os aspectos destacados por nós (o papel do CP formador de professores, a responsabilização do CP pela sua própria aprendizagem e a ressignificação de conceitos) são importantes, pois atendem aos objetivos de aprendizagem dos encontros formativos com os coordenadores pedagógicos.

Na etapa de descrição e de interpretação, sugerimos que o formador registre as principais ideias e falas dos formandos em uma lousa ou em cartolinas pregadas na parede, para que fiquem visíveis para eles. Isso o auxiliará a sistematizar as principais ideias. O registro por escrito “deixa marcas, que são muito mais comprometedoras do que as palavras, que se perdem e se esvaziam” (Proença, 2018, p. 51).

O registro do formador documenta e marca o que foi vivido pelo grupo, o registro tece a memória da experiência (Ostetto, 2017). Ao registrar as ideias compartilhadas pelo grupo, o formador pode relacioná-las aos conceitos trabalhados no encontro, articulando a teoria com a prática dos formandos.

Fotografia 10 – Registro da formadora na lousa



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

A partir desses registros, propomos a **quinta etapa** – a de costura –, em que o formador retoma, ao longo do encontro, as ideias e as falas registradas e estabelece relação com os outros conteúdos apresentados. Ele o faz de modo a costurar as ideias e criar sentido no planejamento dos encontros formativos, para que não se tornem propostas desconectadas. A partir dessas aproximações sucessivas, no decorrer do encontro, o formador vai ampliando o olhar dos formandos sobre a obra.

A título de exemplificação dessa costura, reunimos perspectivas tiradas das próprias falas dos coordenadores pedagógicos durante o grupo de discussão. As falas demonstram que os CPs identificam a potência das obras de arte apresentadas pela formadora-pesquisadora para trabalhar o tema do encontro:

É que eu percebi que não fica só no deleite, pelo menos no Melhoria, quando você trouxe a obra ali, já estava dando uma abertura, uma introdução para o que era a temática que a gente ia trabalhar e aquilo ali já ajudava a me organizar mentalmente. O que é que ia surgir? Já criava uma expectativa. (Lótus)

A estratégia que eu vi também, Juliana, a questão de trazer uma obra que tem a ver com o contexto da aula que você iria realizar, a questão do Emicida, e já vem o debate sobre o racismo, o próprio “Benedito”, então, são obras que estão ligadas com a temática da formação. (Lavanda)

Sim, a própria obra já é uma forma de discutir. Até ontem, a gente falou sobre os instrumentos materialistas [materialidades], e a obra, o livro é uma forma de você abrir uma discussão e já fazer

aquela reflexão antes mesmo de trazer o tema, porque você lê ali o “Benedito” e já vai refletindo a questão do instrumento que ele usa e tudo mais. Aí, quando você começa a falar sobre o racismo e as práticas racistas, ali você já fez uma introdução antes mesmo de abordar o tema. (Lavanda)

O banquete cultural pode acontecer no início do encontro, como forma de abrir a discussão sobre o tema, como apontado nos depoimentos acima, mas, a depender da intencionalidade do formador, pode acontecer no final, como um fechamento da discussão, ou, também, ao longo do encontro.

Ao optar por realizar o banquete cultural ao longo do encontro, o formador pode apresentar, no início da formação, o artista escolhido e abrir os blocos com os diferentes conteúdos do encontro com uma obra de arte. Nesse caso, o formador precisa considerar o tempo para as etapas de observação e análise e de descrição e interpretação para cada obra.

A estratégia formativa “banquete cultural” pode acontecer em diferentes ambientes: salas de aulas, jardins, museus, centros culturais, bibliotecas, entre outros. Basta ter as obras de arte disponíveis para apreciação. Existem muitas outras formas de fazer o momento cultural, e todas são válidas se o formador tiver intencionalidade na escolha da obra. Trata-se de uma estratégia formativa em permanente construção, e a pesquisadora-formadora seguirá refletindo sobre como aprimorá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 17 – Recobrando a minha identidade



Fonte: Juliana Ruschel, acervo pessoal da autora (2022).

Ao realizar a retomada deste trabalho para a escrita das considerações finais, eu retomo as considerações iniciais, em que apresento minha identidade profissional e pessoal ao relatar parte da minha trajetória de vida.

Há três anos, iniciei esta pesquisa com o suporte e a parceria da minha orientadora. Conteí, também, com o apoio das tutoras do programa e de colegas que já passaram pela experiência do mestrado.

Tinha como questão norteadora: qual o papel da contemplação de obras de diferentes linguagens artísticas para ressignificar as práticas de gestores escolares? Essa questão conduziu a fundamentação teórica, por meio, inicialmente, de pesquisas correlatas, que se aproximam do tema desta pesquisa, e, na sequência, de mais subsídios teóricos para sustentar, mais eficazmente, o trabalho.

Este trabalho está fundamentado em Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Passarelli (2002), Placco e Souza (2006; 2016; 2017; 2018), Tardif (2002), Canário (1998), Christov (2012), Soligo (2015), Costa e Placides (2010), Diaz e Perez (2023), entre outros, para pensar na concepção de formação continuada de educadores, no papel do formador nesse contexto e no papel formador do coordenador pedagógico. No que concerne à reflexão sobre estratégias formativas e ao uso da arte por meio da experiência estética, esta pesquisa está apoiada em Larrosa (2002; 2011), Dewey (2010),

Schön (2000), Augusto (2011), Alarcão (1996), Pessoa e Roldão (2013), Barbosa (2009), Aguiar e Ozella (2006), Almeida (2012) e em outros autores.

Visando responder ao grande objetivo deste trabalho – identificar o que a mediação com obras de arte possibilita aos educadores para além da fruição e da ampliação de repertório –, foi colocada em prática uma proposta de sensibilização e de formação de gestores escolares por meio da arte. Com base nessa proposta, foram feitas a discussão e a análise de dados quanto à experiência estética, à reflexão sobre as práticas, à intencionalidade pedagógica e aos desdobramentos a partir da formação.

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram inspirados em Weller (2006), por meio da organização do grupo de discussão com os coordenadores pedagógicos. A análise dos dados produzidos, orientada por Bardin (2016), resultou na organização dos dados em diferentes fases da análise: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação.

Como resultado, o registro das falas dos participantes desta pesquisa promoveu assertividade quanto à minha hipótese inicial: a mediação com obras de arte trouxe reflexões para além do repertório cultural dos participantes e possibilitou-lhes, por meio da reflexão, a ressignificação de suas práticas como coordenadores pedagógicos. Corroboramos com Alarcão (1996), ao considerar potentes estratégias de formação de professores aquelas que os formam reflexivos, levando-os a examinar, questionar e avaliar criticamente suas práticas.

Uma vez que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, apresento uma síntese dos principais achados. Por meio da experiência estética, os participantes puderam:

- valorizar a arte como uma linguagem importante nos contextos de educação, seja na sua própria aprendizagem e na formação continuada de professores, seja na aprendizagem de bebês, crianças e estudantes da rede;
- valorizar as diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, fotografia, literatura, música...) como parte do conteúdo formativo;
- sentir-se motivados a estudar e a buscar mais conhecimento;
- desapegar-se de preconceitos ao ressignificar conceitos e concepções;
- ampliar seu conhecimento sobre a identidade do CP como formador de professores;
- ampliar seu conhecimento sobre estratégias formativas das quais podem lançar mão na formação de suas equipes de professores;

- reorganizar o acervo de livros e os espaços escolares para transformá-los em ambientes de aprendizagem;
- desenvolver projetos institucionais de leitura.

Outro achado da pesquisa foi um desdobramento que aponta para a replicação mecânica de propostas formativas, sem o tempo necessário para que os CPs reflitam sobre a experiência e sobre a sua própria prática. Neste trabalho, tal replicação ocorreu com uma das CPs participantes. Analisando essa ocorrência, concordo com Imbernón (2011) ao dizer que a formação de professores não pode ter um caráter técnico de aplicação de receitas. Nesse caso, ainda parece haver uma concepção de formação tecnicista por parte de alguns CPs. Essa concepção não vai ao encontro da estratégia formativa que apresento aqui.

A proposta de formação apresentada neste trabalho promoveu a assunção de que as obras de arte potencializam ações formativas como diferencial para as práticas pedagógicas, pelo viés reflexivo. A análise de dados demonstra que a mediação com obras de arte, no contexto de formação continuada de gestores escolares, promoveu, nos coordenadores pedagógicos, reflexões que ressignificaram suas práticas, fortalecendo o papel do CP como formador de professores. Tais reflexões possibilitaram o desapego a preconceitos e os incentivaram a buscar mais conhecimentos.

Nesse sentido, indico as obras de arte como potentes caminhos formativos, pois promovem condições favoráveis à reflexão. Corroboro com Souza (2016, p. 21) quanto à “abertura que as expressões artísticas oferecem para a atribuição de significados e sentidos pelo sujeito[...], visto que é na relação entre os sentidos (da ordem do privado) e os significados (do âmbito do público) que a reflexão emerge”.

Destaco o caráter reflexivo ao longo desta pesquisa, pois acredito que as estratégias reflexivas na formação de educadores podem promover o aprimoramento de práticas, o que foi o grande objetivo deste trabalho. Segundo Alarcão (1996), um professor reflexivo reflete sobre a sua identidade, sobre a sua prática e sobre a sua responsabilidade como cidadão.

Sigo estudando, pesquisando e refletindo sobre a minha própria prática, buscando sempre me aprimorar, levando comigo a convicção de que “a arte e a educação, embora operem com lógicas próprias, potencializam-se mutuamente quando relacionadas” (Bienal, 2020, p. 5).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**. 2021, vol. 51. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742021000100105&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 28 set. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**. 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2023.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

ANDRADA, Paula Costa de. A atividade de dançar como mediadora da reflexão de professores do Ensino Fundamental. In: SOUZA, V. T. de; PETRONI, A. P. (orgs.) **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 45-61.

ANDRADA, Paula Costa de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 30 (3), p. 355-365, julho-setembro 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Como%20Vygotski%20\(1934%2F2001\),involunt%C3%A1rios%2C%20da%20ordem%20do%20biol%C3%B3gico](https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Como%20Vygotski%20(1934%2F2001),involunt%C3%A1rios%2C%20da%20ordem%20do%20biol%C3%B3gico)>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1491/0>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; GATTI, Bernardete. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

ANDRÉ, Marli. Desafios na formação do pesquisador da prática pedagógica. In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino**, XVII, 2014, Fortaleza. Caderno da programação. Fortaleza, UECE, 2014, p.18. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao/matematica/artigo-1.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2023.

AUGUSTO, Silvana. Reflexões do formador. Dinâmica motivacional ou estratégia formativa. **Revista Avisa lá**, nº 48, novembro de 2011.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte-educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 2, jan./abr. 1995, p.59-64. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>> Acesso em: 13 dez. 2021.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Ana Lucia de Oliveira. **Mediações estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21113>> Acesso em: 20 set. 2021.

BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de imagens. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação da UFMG. Minas Gerais: CEALE, s. d. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>> Acesso em: 12 mar. 2023.

BIENAL. **Primeiros ensaios**: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf> Acesso em: 31 jul. 2023.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

BUENO, Lenice. Imagens nos livros ilustrados/Palavras nos livros ilustrados. **Revista Emília**, 15 ago. 2021. Disponível em: <<https://emilia.org.br/imagens-nos-livros-ilustrados-palavras-nos-livros-ilustrados/>> Acesso em: 06 ago. 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, São Paulo, 1998, p. 9-27.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; PLACCO, Vera Nigro de Souza; SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes; VILLELA, Fábio Camargo Mandeira (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. Disponível em: <<https://comunidadeeducativa.org.br/a-ce-cedac/>> Acesso em: 10 jun. 2022.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Pequenos leitores: um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância**. São Paulo: FTD, 2018.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Orientações pedagógicas para a formação de leitores**. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Orientacoes-pedagogicas-para-formaca%CC%83o-de-leitores-.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, José Wilson da; PLACIDES, Fernando Mariano. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**. v. 7, n. 2, p. 129-145, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/24471267722021129>> Acesso em: 07 maio 2022.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **A integração das artes na formação docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/192599>> Acesso em: 18 out. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação pedagógica: identidade e saberes**. São Paulo: Moderna, 2023.

FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica. In: PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história** – revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007.

FUJIKAWA, Mônica Matie; TERZI, Cleide do Amaral. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GUERRA, M. Terezinha Telles; MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Didática do ensino de arte, a língua do mundo**: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JARRA, Silvana Lapietra. **Metáforas, memórias e narrativas – aproximações e distâncias na formação de professores**: uma análise de narrativas de professores de artes do Programa REDEFOR. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86832>> Acesso em: 2 ago. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>> Acesso em: 26 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (orgs.). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOPES, João Pedro Goes; MARTINS, Reginaldo Marcos; SILVESTRE, Vanessa Souto. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Revista Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p.34-44, 2018. Disponível em:

<<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/56/101>>
Acesso em: 19 nov. 2022.

LUCKESI, Cipriano. Retomando sinteticamente o ato de avaliar a aprendizagem como uma investigação da qualidade do aprendido. **Blog do Luckesi**. 25 de agosto de 2020. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/>> Acesso em: 28 maio 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>>
Acesso em: 03 out. 2023.

MEDRANO, Sandra; SETTON, Luísa. Leitura e mediação de livro-imagem: quando a imagem fala. In: TAVARES, Cristiane; Weiz, Telma (orgs.). **Literatura e Educação**. São Paulo: Zouk, 2021.

MONTEIRO, Elisabete; ZEN, Giovana; SILVEIRA, Maria Aparecida; RIBEIRO, Neurilene. **Coordenador pedagógico**: função, rotina e prática. Palmeiras, Bahia: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Disponível em:
<<http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2022.

MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; ESPOSITO, Yara Lúcia; NUNES, Maria Muniz Rosa. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169>> Acesso em: 4 abr. 2022.

NÓVOA, António. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2007. Disponível em:
<<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843#:~:text=Para%20isso%2C%20%C3%A9%20fundamental%20construir,a%20pr%C3%B3pria%20posi%C3%A7%C3%A3o%20da%20profiss%C3%A3o.>> Acesso em: 26 jan. 2023.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em:
<<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em:
<<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação:** formação de professores de Educação Infantil, princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, 2011. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>> Acesso em: 4 dez. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

PANICO, Roberta; PEREZ, Tereza. **Direção para os novos espaços e tempos da escola:** como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro; MELETTI, Claudia Maria Durán. **Revista Cocar,** Belém, v.12, n. 23, p. 60 a 84 – jan./jun. 2018. Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1719> > Acesso em: 26 out. 2022.

PEREIRA, Elana Gomes. **A arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19278>> Acesso em: 21 nov. 2021.

PEREIRA, Eliana. **Arte, vida e formação de professores.** 95 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86928>> Acesso em: 21 nov. 2021.

PEREZ, Tereza. **BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica.** São Paulo: Moderna, 2018.

PESSOA, Lilian; ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acesso à intencionalidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013.

PETRONI, Ana Paula; PISSOLATTI, Lucia. As imagens como materialidade artística no trabalho do psicólogo em práticas educativas: possibilidades de ampliação da consciência. In: SOUZA, V. T. de; PETRONI, A. P. (orgs.) **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.** São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 81-97.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. Pina, 2022. **Museu de Artes Visuais.** Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/programacao/ernesto-neto-sopro/> Acesso em: 6 fev. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: **XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza. Anais. Fortaleza: EDUECE, 2014. p. 530-551. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%20_20Placco%2C%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf> Acesso em: 19 nov. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus recursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente e abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SACUMAN, Jessica. **Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), 257 p. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46687>> Acesso em: 18 out. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Educação Infantil**. São Paulo: SP, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. Tese (Doutorado). 278 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22023>> Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro da. **A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância**: todos os tons do mundo. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122056>> Acesso em: 18 out. 2021.

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias dialógicas de formação**. Eixo: Formação docente e saberes profissionais. GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - FE-Unicamp, 2015. Disponível em: <<https://rosaurasoligooficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>> Acesso em: 03 out. 2023.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem? Instituição dos sujeitos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/08/rosaura-soligo-dissertac3a7c3a3o-de-mestrado.pdf>> Acesso em 19 nov. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. T. de; PETRONI, A. P. (orgs.) **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 11-28.

STAKE, Robert E. Revisão de literatura: ampliando para enxergar o problema. In: STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológico e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário: Pesquisa prévia e exploratória

Sou Juliana Ruschel Gomes Mariotto, mestranda no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – PUC-SP. Pensando em realizar uma pesquisa prévia e exploratória para subsidiar a construção do tema da minha pesquisa de mestrado, pretendo realizar uma pesquisa junto ao grupo de coordenadores pedagógicos do município de São Paulo, participantes do curso de extensão “A função do CP na construção de uma escola integradora”, uma parceria da Faculdade do Educador (FEDUC) com a Comunidade Educativa CEDAC. Tenho como objetivo específico verificar a relevância do “momento cultural” para os cursistas.

*Obrigatório

Termo de consentimento livre e esclarecido

Ao responder este questionário, você está concordando em participar da pesquisa. Será garantida a todos/as que participarem da investigação a proteção das identidades, a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa. A participação que acontecerá é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

1. Idade *
2. Qual a sua opinião sobre as obras apresentadas no “momento cultural”?
3. Você já as conhecia anteriormente? *
 - Sim
 - Não
4. O “momento cultural” é uma estratégia formativa que: *
 - a. Ampliou meu repertório cultural.
 - b. Ajudou a entender o conteúdo do encontro.
 - c. Suscitou uma reflexão sobre a minha prática.
 - d. Possibilitou trocas de experiência com o grupo.
 - e. Ampliou meu repertório de estratégias formativas.
 - f. Não contribuiu com a formação.
 - g. Outros. Exemplifique abaixo.
5. Se você assinalou que foi possível refletir, descreva de que forma

aconteceu. *

6. Conte um pouco como você se sentiu no desenvolvimento das propostas do “momento cultural”. *
7. As obras apresentadas no “momento cultural” ajudam você a compreender os conceitos teóricos? Se sim, quais conceitos? Exemplifique: *
8. Qual o recurso mais significativo no “momento cultural”? *
 - a. *Livro dos Começos*, da autora Noemi Jaffé.
 - b. *Pedro e Tina*, de Stephen Michael King.
 - c. *Os Pássaros*, de Germano Zullo e Albertine.
 - d. Obras dos artistas Lilian Borgeat e Cildo Meirelles.
 - e. *Mulheres Extraordinárias*, de Aryane Cararo e Duda Porto de Souza.
 - f. Fotografia e textos sobre a Semana Mundial do Brincar.
 - g. Nenhum dos recursos foi significativo.

Apêndice B

Tópico-guia do grupo de discussão

Blocos	Perguntas	Expectativas
I. Mediação com a arte	Gostaria de propor uma discussão sobre a contemplação de obras de arte de diferentes linguagens artísticas em ações de formação continuada. Vocês já haviam vivenciado esse tipo de atividade anteriormente? Se sim, poderiam contar um pouco?	Que os entrevistados falem sobre: o que esses momentos em que fizeram uso da mediação com obras de arte possibilitam aos educadores.
	Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi experienciar o momento cultural nos nossos encontros formativos?	
	Na sua prática de coordenador pedagógico, esse trabalho que vivenciamos juntos reverberou algo?	
II. Valorização da arte	O que as obras de arte (fotografias, pinturas, literatura, música) apresentadas nos encontros causaram para você?	Que as entrevistadas falem sobre: se e como as propostas de mediação estética com obras de arte contribuem para a valorização das linguagens artísticas em suas vidas pessoais e profissionais. E como a formação artística pode ampliar a formação dos gestores.
	O que causaram para sua formação? Contribuíram (ou não) para sua formação. Se sim, deem um exemplo.	
III. Estratégia formativa	Vocês acreditam que a apreciação por meio da arte pode ser formativa? Por quê?	Que as entrevistadas falem sobre possíveis aprendizagens nos momentos culturais e que percebam o uso das obras apresentadas com intenção pedagógica.
	Vocês acreditam que teve uma intencionalidade pedagógica por trás destas propostas? Qual? Poderiam dar um exemplo?	
IV. Resignificação das práticas	Em que medida a reflexão desencadeada pelas obras de arte contribuíram para você pensar no seu trabalho? Explique.	Que as entrevistadas falem sobre: se e como as propostas de mediação estética com obras de arte contribuem para ressignificar as práticas dos coordenadores pedagógicos.

	As propostas de mediação com a arte tiveram algum impacto nas suas práticas? Se não, por quê? Se sim, por quê? Quais? Dê exemplos.	
V. Homologia de processos	Vocês já levaram estas propostas para a formação dos professores?	Que as entrevistadas falem sobre: se e como fizeram uso das propostas de mediação com obras de arte, na formação de professores nas escolas onde atuam.
	Em que medida a formação que desenvolvo com vocês contribui com as formações que vocês desenvolvem com os professores?	

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2022)

Apêndice C

Transcrição dos dados de áudio

Local da entrevista: Maranguape – CE

Data: 07 de outubro de 2022

Duração: 1:07:57

Codificação
Entrevistadora: Juliana
Lavanda: CP participante da pesquisa
Girassol: CP participante da pesquisa
Ipê roxo: CP participante da pesquisa
Lótus: CP participante da pesquisa
Orquídea: CP participante da pesquisa
Cravo: CP participante da pesquisa
Margarida: CP participante da pesquisa

Áudio 01 Grupo de discussão.mp4

Entrevistadora: [00:00:01] Então, vamos lá. Dia 7 de outubro, o nosso grupo de discussão com coordenadores pedagógicos gostaria de propor uma discussão sobre a contemplação de obras de arte de diferentes linguagens artísticas em ações de formação continuada. Aí, a minha primeira pergunta para vocês: vocês já haviam vivenciado uma experiência como essa do momento cultural em outro contexto formativo?

Lótus: [00:00:35] Não, eu sempre assim, já coloquei até no questionário, que já tenho 15 anos de experiência e dentro desse percurso de coordenação a gente sempre teve formação. Sempre tive formação, mas foi a primeira vez que eu vi esse momento cultural como forma de deleite. É que eu percebi que não fica só no deleite, pelo menos no Melhoria, quando você trouxe a obra ali, já estava dando uma abertura, uma introdução para o que era a temática que a gente ia trabalhar e aquilo ali já ajudava a eu me organizar mentalmente. O que é que ia surgir, já criava uma expectativa. Então, foi a primeira vez que eu vivenciei essa experiência.

Margarida: [00:01:27] E ela também nos leva muito, esse momento, já nos leva muito a refletir sobre a temática que a gente vai ver nas formações. É sempre puxando para esse lado da reflexão, de nos fazer enxergar que fazemos parte daquilo daquele momento. Eu vejo mais assim nessa questão voltada para a questão da reflexão, da gente enxergar nas entrelinhas o que às vezes está posto e a gente não está vendo.

Lavanda: [00:02:02] Na universidade, sim, sabe, ao iniciar uma nova disciplina, o professor sempre apresenta livros que vão ser trabalhados naquela disciplina dos autores que trabalham aquela disciplina e vem com várias obras para a gente conhecer, mas de múltiplas obras como você traz como um mar de livros, assim foi a primeira vez traz duas, três obras que trata sobre aquela temática mais de forma tão diversificada, com tantas obras, é a primeira vez que eu participei de um momento assim.

Ipê roxo: [00:02:35] Para mim, também foi a primeira vez. Primeira vez de grandes aprendizados, por que no princípio eu fiquei até temerosa, como vou passar toda essa formação para os meus professores? Como eu vou garantir? E a gente já fica nervosa só de pensar, mas você abriu espaço, deixou a gente à vontade e também repassando e disse como fazer, né? Desse deixou as ações para a gente repassar tudo bem direitinho, com objetivos, com tudo. E a gente quando foi passar para os professores, a gente não teve tanta dificuldade de repassar, porque a gente assimilou direitinho tudo o que você repassou e isso é encantador. Eu estou amando o Melhoria desde que veio para cá, a primeira vez eu nunca tinha passado por formações assim tão excelentes. Eu só tenho que agradecer esse aprendizado.

Entrevistadora: [00:03:37] Muito bom, vocês já estão falando? Respondendo a primeira pergunta, se vocês já tinham vivenciado e também já estão entrando na segunda, que é como que foi experienciar esse momento cultural, né? Alguém gostaria de complementar?

Orquídea: [00:03:54] Assim, pra mim, foi uma novidade muito grande e, como já foi mencionado, nós já tivemos acesso a esse momento, mas esse muito pautado em uma obra, em apresentar aquela obra, mas não da maneira como está sendo vivenciado no momento. E é tão interessante que a partir da experiência que está sendo vivida aqui, a gente já começa a ver ao olhar para dentro da escola e de como pode ser posto na formação das professoras, né? O nosso foco como coordenadora é formar as professoras para que elas possam transmitir na sala de aula para as crianças. Então, assim, abriu a mente de uma forma de que uma nova didática, uma nova experiência que a gente possa estar fazendo dentro da escola.

Girassol: [00:04:39] É muito interessante. Para mim é tudo muito novo no nosso primeiro ano de coordenação e a gente percebe uma preocupação muito grande dos professores quanto ao conteúdo, quanto ao PNLD, né? Aí a gente traz livros, autores, mas graças a Deus a gente temos o suporte da sala de leitura da professora da sala de leitura e isso já dá, já dá esse suporte para que os professores abracem a ideia da questão de não só ler por ler, ler por ler aquele momento de deleite, mas ler, como a professora mencionou, para fazer com que os alunos percebam as entrelinhas daquela leitura. Foi no passado, passado os vídeos nesse período de formação que eu achei muito interessante. A rodinha lá e não era de meninos grandes, eram de crianças da Educação Infantil que eles percebiam, eles perguntavam e coisas que eles percebiam nas entrelinhas, a professora não tinha lido aquilo, mas eles percebiam através até das Figuras. E isso é muito importante, isso é muito bom termos essa formação para formar os nossos estudantes como seres pensantes, pensantes, que eles possam perceber através não só da escrita, mas até através de uma Figura, de um desenho, a criança poder se expressar dessa liberdade. Esse momento, essa rotina de se expressar é muito interessante.

Cravo: [00:06:14] Eu já vivenciei, algumas vezes, na formação que eu sou formado em língua portuguesa com a professora Claudiana. Ela sempre trouxe materiais diversos, outros livros também. E ela também nos abre um leque assim de sugestões de obras literárias para ser trabalhadas dentro de sala de aula. Além do Mais Paic, obras também direcionadas aqui do Ceará, o eixo literário. É assim quando a gente percebe e vivencia outras linguagens na formação, não só literária, mas também artística e de uma forma mais multimodal, nos abre assim um leque de possibilidades de como a gente pode formar os nossos professores, né? Que vai além daquele repasse de rotina, repasse de agenda e também como os professores podem também se contagiar para que eles possam trabalhar em sala de aula também. Incrementar o currículo e transformar a educação mais significativa. Então, como é que eu posso trabalhar o meu componente curricular atrelada a uma linguagem imagética e a uma linguagem mais concreta? Tá bom, então esse momento tem sido, eu não digo nem novo, mas de destaque, de num estalar de dedos pra gente se inovar e perceber os recursos que nós dispomos e como se diz e como usufruir. Nós saímos de uma pandemia, muita gente lamenta assim, assim, fica até meio

termo, porque ela abriu também novas possibilidades no campo educacional. E o que nós aprendemos na pandemia enquanto professores? O que a gente não tem reaproveitado em sala de aula também. Então, assim, juntando o que a gente aprendeu com o que nós dispomos, dá para fazer um bom trabalho.

Entrevistadora: [00:08:01] E quem falou que já tinha vivenciado, mas que não exatamente dessa forma, como eu propus para vocês, com diferentes linguagens, né? Aqui, a gente ficou bastante na literatura, mas eu também trouxe outras linguagens. Eu queria saber o que foi e o que foi diferente para vocês. O que vocês acham que foi diferente das experiências que vocês já viveram anteriormente?

Lavanda: [00:08:32] Juliana, pra mim, foi muito inquietante. Trouxe pra mim uma inquietação, porque a experiência que já tinha vivido foi de obras já ligado com o meu conhecimento. Eu achava até fazendo a autoavaliação. Eu achava que eu tinha um bom repertório de leitura, porque eu sempre gostei de ler, mas quando você trazia as obras, eu dizia não conheço o Zoom, não conheço. Quando você trouxe ontem um vídeo de um artista cearense ligado à dança, eu fiquei meu Deus! A professora veio de São Paulo me apresentar um artista do Ceará. Então eu preciso, então eu preciso pesquisar mais, porque essa ela trouxe para o que ela pesquisou. Então eu preciso ter esse momento maior de pesquisa para que eu tenha mais propriedade dessa questão da literatura e de outras formas da arte que eu achava que eu tinha, mas mostrou que eu precisava ter mais aprendizado, buscar mais conhecimento.

Margarida: [00:09:31] É mesmo um momentos de despertar, né? Então, é um despertar para novas oportunidades, para novas conhecer novos talentos e trazer esses novos talentos pra nós, pro nosso coquetel, digamos assim, pra nossa, pra pra que a gente possa também trazer pra vivência das nossas escolas, das nossas creches.

Girassol: [00:09:56] É esse ativismo, né? Principalmente pra mim mesmo, como eu já falei a primeira vez desse curso, quando você está no chão da sua sala de aula, tudo bem ali no seu quadradinho, onde você domina perfeitamente. Aí você vai pra uma coordenação que é um mundo maior, né? Aí você fica num ativismo tão grande e você tem essa parada saindo da escola, saindo da escola para você se autoavaliar, porque é um momento de reflexão. Tudo aquilo que a gente vai vivenciando nessas formações, há uma reflexão, a não fazer a mais, a uma reflexão do que você, como você, do seu fazer pedagógico, do seu fazer como coordenador é muito positivo.

Entrevistadora: [00:10:39] Socorro fala mais um pouco assim sobre isso. De que forma? E aí, pensando especificamente na apreciação das obras que eu apresentei? De que forma essa apresentação ajudou ou não nessa reflexão que você está dizendo que você vivenciou aqui nesse processo formativo.

Margarida: [00:11:03] Porque nos dá mais um suporte. Porque você não está falando só, só a sua língua, você traz de uma formação, você trouxe isso, você tem um apoio, você se sente mais apoiada para levar essa outra linguagem entendeu? Você se sente mais apoiada, vamos fazer assim, vamos sair da sala de aula, vamos trabalhar dança em português, vamos movimentar. Porque, como você estava falando ontem, a escola bonitinha, todo mundo caladinho, nem isso, isso não quer dizer que é uma escola perfeita, porque é tudo caladinho. Às vezes há uma bagunça organizada, nem sempre barulho e bagunça. Nem sempre, quer dizer, diante de um barulho, de uma algazarra, uma escola movimentada e uma bagunça organizada que tem um objetivo. Então esse olhar a gente precisa perceber que uma aula boa não é aquela que os meninos estão todos enfileiradinhos, sentadinho e a professora falando, dando aula. Olá, minha turma é maravilhosa. Às vezes há uma turma que se olha, está bem agitada, mas ali tem o rendimento. Então, falando a linguagem dos alunos, estamos trazendo pra eles o contexto deles, né? Então é isso.

Lótus: [00:12:16] O momento cultural ensinou para mim a ler a estética do livro também. É assim, devido a sua orientação. Eu costumava ler o livro e só ficava presa a história. E aí a Juliana, ela, ela foi dando os toques, o Zoom, aquilo que ia se aproximando e que começava grande e começava pequena. E a coisa ia aumentando e eu nunca tinha percebido. Tanto é que eu cheguei a ir em casa rever os livros que eu tinha. E aí eu percebi que os livros tinham quando eu dizia muito, aí a palavra muito era bem grande e de repente as palavras diminuía né? Devido ao adjetivo que era dado e eu nunca tinha parado para perceber a estética do livro, que o livro ia mudando de cor definida, a história que também era narrada a partir de imagens. Né? E isso enriqueceu, porque hoje eu olho o livro com outro olhar. Não é mais aquele livro vazio, completo e baratinho. Eu quando olho agora um livro, eu vou ver a obra como um todo de detalhes. E quando eu revejo, eu percebo coisas que eu não tinha visto antes. E sobre as obras também, porque não ficou só nos livros, mas a questão da estética que o momento cultural traz de artistas e de diversas linguagens também nos empodera enquanto coordenador formador. O que eu também comecei a pensar, nossa, eu também posso levar isso pra minha turma. Eu posso trazer, eu posso trazer um rap? Eu posso trazer um estilo de música? Porque sim, é permitido. Porque eu estou vendo isso. Porque aquele momento ali é gostoso, é prazeroso, Ele é reflexivo, né? Então eu acho que tem sido assim, um momento cultural tão formativo como todo o restante do processo que a gente está participando.

Orquídea: [00:14:31] O momento cultural, ele nos desperta para outras possibilidades. Que é que não é só o livro, né? Mas o que um livro em si, como um todo, ele nos mostra, neles, nos revela. E às vezes, como ela mesmos falou, eu também não tinha essa percepção do livro. Eu lia a história, eu lia a história. Eu não parava para observar o que as ilustrações nos falam, porque as ilustrações nos falam como nós vemos vários livros que eles simplesmente são ilustrados, né? E eu também não tinha parado para pensar na parte dos artistas que uma imagem ela fala por si só. Não é necessariamente obrigar a gente ler uma história, trazer um livro e contar uma história, né? Então, o momento cultural, ele abriu esse leque de possibilidades que a gente pode estar trazendo para dentro da escola, colocando os nossos CEIs não só nos restringir a um livro, a contar uma história, mas de outras possibilidades que podem ser realizadas.

Margarida: [00:15:33] Esse momento cultural também, me fez perceber que a gente pode sim intensificar essas linguagens também, não só com o grupo de professores, com as crianças também, porque elas, elas são, né? Estão naquele processo que elas percebem as coisas pequenas que às vezes nós não percebemos, né? Por exemplo, na questão do livro que tem só imagens, essas crianças, elas percebem as entrelinhas muito mais do que a gente, que a gente pode sim usar esse tipo de linguagem com eles, sem medo de ser feliz, porque dá certo, dá muito certo.

Ipê roxo: [00:16:12] E esse momento cultural, é amplitude de conhecimento, né? E aí, logo no começo, quando a primeira formação, quando a gente veio para trabalhar, a leitura e a escrita e levar os professores, o que você disse? Que a partir daquele momento a gente procurasse mais se envolver com leitura e escrita. E foi o que eu levei. E aí eu tinha uma gama de conhecimentos aqui, eu não poderia parar e naquele momento eu me reuni. Assim que eu sair daqui. Chegando lá, no turno da tarde, eu já me reuni com os professores no momento e já repassei. Então, antes que eu esqueça, vou começar a repassar. Então os professores refletindo e outros falavam pra mim, Eliene como é bom essa formação que você repassa para mim, porque eu não tinha esse olhar, a escuta, porque escutar a criança, porque a gente muitas vezes não para para escutar a criança? Muitas. Algumas relataram isso. E aí esse momento de escuta está sendo vivenciado, porque aí também, na hora que eles fazem aqueles cartazes deles, aquele painel para colocar, porque eles dizem que é a escola e viva a escola e viva através das atividades, é a exposição das atividades das crianças. E aí eles colocam lá os painéis fora,

no corredor e as crianças ficam vivenciando aquilo, aquilo por muito lindo eu não sabia e eu não tinha noção e podia até saber, mas aí eu não tinha aquele olhar. **E agora é um novo olhar.**

Girassol: [00:17:48] Gente, eu quero dar um testemunho na minha escola, a Marianka que ela visitou a gente, como é o nome daquela formadora que ela é da Educação Infantil, que hoje ela está em português.

Lótus: [00:18:01] A Marisa.

Girassol: [00:18:02] A Marisa foi minha formadora e a gente tinha esse momento cultural, era muito rico e de forma diferente, mas tínhamos. E eles foram visitar, a Marianka, eu lembro da Marianka, e lembro da, acho que a Andréia, a Andréia e a Marisa foram visitar nossa escola. A nossa escola muito bonita, muito limpa, muito pintada. Não é preta, sempre conserva. E eu cheguei vindo da Educação Infantil, colocava trabalhos em todo canto na frente, na frente da minha sala, na porta. Era tudo decorado. Era da escola que hoje a Cristiane é. Eu era da Educação Infantil e cheguei tudo muito limpo. Fui ser a coordenadora do fundamental I. Não pode pregar coisas na parede. Vai arrebentar. Quando toca, coloca lá uma fita que puxa vem um pedaço da parede, de farpas. As vezes isso é verdade, mas aí elas chegaram lá. Tudo lindo, a nossa escola. Aí elas olharam. Olharam. Cadê a marca das crianças? Cadê a marca da escola, cadê? Não, eles fazem correr estresse. Mas aí eu queria dizer: não é porque está tudo pintadinho, não. Cadê a marca da escola? Aí eu falei baixinho lá com a minha assessora, com a Leny antigamente. Será que eu falei demais, ah Jesus? Aí você que tiver a reunião, eu disse: Freitas e elas perceberam que a nossa escola ela não tem nada, nossa escola é limpa e as paredes não têm trabalho das crianças não tem a marca não tem registro nenhum. Está tudo nos cadernos, mas quem chega aqui não percebe, não vê. Não, mas. Não, Freitas. Mas a gente precisa fazer alguma coisa, cria alguma coisa. Aí eu acho que ele fez chamado, acho que ele ouviu alguém que fez enxergar. Quando eu vi estava tacando parafuso lá em todo canto, sabe? Que até criou as caixinhas lá que ele comentou ontem as caixinhas. Mandou pintar e era tanta de tubo de Qboa grande de cinco litros daqueles tubos de cinco litros. O que eles estão fazendo e pintando? O irmão dele lá parafusando. Eu sei que você for lá. Postei vários, aí tem lá uns livrinhos. Aí pegou uns, tnts, fez os painéis, os professores colocam. Então para mim foi uma revolução, sabe? Para as pessoas que conhecia, porque era dito não no cuidado nas paredes vão rasgar. Tudo termina no final do ano. Está tudo feito. Então foi muito isso, foi muito positivo.

Lavanda: [00:20:48] A formação ressaltou essa importância né?

Girassol: [00:20:50] Fez, revolucionou, até revolucionou o estilo né? Mudou.

Entrevistadora: [00:20:55] Gente e na prática de vocês, como coordenador pedagógico, acho que vocês já falaram um pouco, mas queria ouvir um pouco mais, saber se esse trabalho que a gente vivenciou, principalmente o momento cultural que é o foco da minha pesquisa, reverberou alguma coisa na prática de vocês, né? Se sim, senão eu gostaria de ouvir. Se sim, o que reverberou? O que vocês acham que.

Cravo: [00:21:28] **Eu percebi que saiu muito do, nós saímos muito do automatismo. Em que sentido? É só como eu até falei anteriormente, só repassar pautas e não enxergar o professor como ser humano e tampouco um aluno como um ser humano. Até a nossa colega falou a questão da leitura do livro.** Então nós sempre leitura do livro e observação das imagens, a gente percebe assim nos detalhes. Até nós, como seres humanos que a gente tem vivido tão no automático, a gente não percebe os detalhes. Por exemplo, a melhor coisa que tem quando eu chego na escola é receber um abraço dos meninos dos anos iniciais. Eu não sou do segmento dos anos iniciais, né? É outra coisa também. E aí, Rafael,

tudo bom? Aí vem aquele aperto de mão. Então assim são coisas que são para muitas pessoas, são insignificantes, mas são coisas tão boas. Detalhes que na leitura do livro a gente também reflete isso nos detalhes e nos detalhes. Tem muito significado, né?

Girassol: [00:22:30] Porque podemos ganhar muito, às vezes, até mais do que uma aula, porque a gente fica muito atrelado nessa questão de conteúdo, né? Aí vem o Spaece (sistema permanente de avaliação da educação básica) e vem aí as avaliações diagnóstica e tal e você parar um pouco para fazer uma escuta, você está ganhando. Numa escuta. Você ganhou aquele menino que estava ali perdido e você não conhecia aquele menino. E através de parar numa roda para uma escuta e depois você pegar aquela caixa e ler puxa, tinha que ser que aqui dentro, tinha menino sentindo isso. Nossa, você que eles não colocaram o nome, mas você sabia que ele estava ali naquela turma, estava inserido ali naquele contexto e você não se atentava, Você estava dando a sua aula, entendeu? Então acho que isso é muito importante.

Lótus: [00:23:20] Das obras que você trouxe, eu apresentei duas para minha equipe, o Lá e aqui que chegou até as crianças também, porque as professoras ficaram encantadas e elas pediram pra eu reproduzir num slide pra elas passarem na TV e contar para as crianças. Então eu percebi que elas também nunca tiveram acesso a esse tipo de história, porque era muito mesmo histórias de princesas encantadas.

(Ruído da rua)

Lótus: [00:24:04] A vida das princesas da Disney. Então, foi um repertório novo. Eu percebi que elas tiveram interesse em apresentar para as crianças também. E o Amoras na formação eu percebi que foi quase 01h00 de reflexão só em cima do Amoras e a gente permitiu, porque aprendemos com a sua escuta respeitosa. Eu aprendo muito assim. Nossa, Juliana, ela fala tão pouco, né? Ela a formação, ela acontece mesmo no diálogo. Ela é construída a partir das nossas reflexões. Ela é mediadora. Então é uma coisa também que eu estou aprendendo a fazer poucas intervenções e a colher mais a partir dessa escuta e fazer as intervenções e esperar ter paciência para fazer as intervenções na hora mais apropriada. Então o Amoras, eu percebi que nas formações das professoras passaram muito tempo, eu disse e eu fiquei preocupada porque eu tinha feito a pauta formativa e eu eita, eu só tinha botado aqui 20 minutos, já está 40 minutos. Mas eu percebi a necessidade de cada fala, né? Do livro ali que elas fazem a conexão com a realidade da escola. Aí a gente teve que reformular o nosso horário. Então essas duas obras impactaram o nosso cotidiano, né? A partir desse momento cultural.

Orquídea: [00:25:38] Eu também. E esse momento cultural, ele ampliou tanto o nosso repertório literário que aí surgiu uma ideia para uma ação, para entrar no nosso plano de ação, que é o Clube do Livro. Lá, lá no CEI, nós temos lá nós temos uma diversidade muito grande de livros infantis. Mas aí eu questionando com as meninas vocês conhecem os livros que nós temos aqui? Não. Então nós criamos esse clube do livro, eu fiz uma fichinha de leitura e aí, no momento de estudo do planejamento, cada uma vai lá, pega um livro, faz a leitura do livro, e aí, na fichinha de leitura ela coloca as percepções que ela teve a partir daquela leitura. E aí, quando ela vai recomendar e de repente tem uma professora: ah eu estou trabalhando tal tema? Aí ela: não, mas eu tenho esse livro que eu já li, mostra e apresenta, né? E aí pra ampliar também, nós fizemos outra ação, que é a comunidade leitora. Nós preparamos um cantinho bem na entrada do CEI, onde tem uma prateleira com alguns livros. E esses livros são direcionados para as famílias, né? Pra que eles, para que as famílias também possam junto conosco. É o Clube do Livro da Família onde eles possam chegar. No CEI aí tem um potinho de inspiração onde elas pegam uma mensagem, lê aquela mensagem e em seguida já leva para o livro onde tem lá os livros, onde a família pode pegar um livro e também ampliar o repertório cultural deles. Porque nós estamos criando, formando crianças, leitoras que gostam de livros, né? Ampliando, por

que não também para as famílias? Então a gente achou interessante também puxar um pouquinho para as famílias. E aí que tá sendo muito legal porque está tendo essa troca, né? Uma vai lendo o livro, recomenda para outra e é o nosso momento cultural isso.

Margarida: [00:27:21] Assim, com os pais. No CEI, foi mais assim mesmo. A questão de conscientização mesmo, dessa ampliação desse repertório, tanto para os professores, né? E quanto à questão de conscientizar a inclusão desse repertório ser trabalhado também com as crianças, né? Porque são temas que às vezes elas têm receio de trabalhar, né? E como já está naquele ciclo vicioso de trabalhar só a questão das princesas, dos clássicos, né, que a gente cresceu escutando, né? Então a gente está partindo mais dessa prática mesmo de estar incluindo esses novos títulos, né? E ampliando o mesmo repertório dos professores mesmo nesse primeiro momento.

Ipê roxo: [00:28:14] Na minha escola. Nós temos esse momento cultural como princípio. A gente fez uma abertura do nosso projeto. Aí nós temos a leitura infantil, que é aqui na Biblioteca Infantil, junto com a Maria Clara, que é a nossa assessora. Temos também aí a gente teve a necessidade e eu, junto com as professoras do Planejamento, fizemos também outro projeto baseado na leitura infantil. Eu imagino, conto em reconto. E aí, na entrada da nossa escola nós temos uma mala, né? A gente enfeitou toda a mala e dentro da mala tem vários livros. Tem lá perto, né? Aí vamos viajar. A gente colocou e aí, quando os pais entram, eles têm acesso ao livro e na hora do recreio, as crianças também têm essa acessibilidade ao um livro, né? E nós temos também a sacola de leitura, que é leitura em casa. As crianças todos os dias levam uma sacola com um livro e lê com a família. Aí as famílias, elas postam tira foto daquele momento e coloca no Instagram. E também nos grupos que está fazendo aquele momento. A criança registra através de desenhos, junto com a família. E é isso aí. É isso mesmo. E está muito interessante lá. E agora a gente está renovando. E os painéis também. De momentos de leitura a gente está renovando, né? A gente tá tirando aqueles que estão mais apagadinhos, as atividades da criança e as meninas já começaram a fazer novos painéis para tirar, porque as crianças elas vivenciam. E olha a foto dela, aquele momento que ela teve com as atividades e também estão sempre com os livros. Todos os momentos. A gente teve também um varal de leitura e no dia do encontro a gente deu para cada família que estava presente um livro. Foi muito legal.

Cravo: [00:30:19] Algumas práticas de leitura na escola Santa Rita a gente transformou em projeto científico. Certo. A gente participou recentemente da Mostra Cultural aqui de Maranguape. E a gente levou algumas práticas, né? A primeira delas a gente viu, a gente fez o diagnóstico da comunidade que a maioria dos nossos alunos, da nossa clientela, eles só têm contato com o PNL. Então a partir daí a gente começou a incrementar e rever algumas práticas. A gente fez um momento bem legal que foi a pizza literária. Certo? A gente pegou a caixa mesmo da pizza, repartiu e em cada fatia a gente colocou o autor, a biografia do autor, o ilustrador, o que você entendeu do livro. Então cada um tinha a oportunidade de ver a síntese do livro lido. Né? Outra ação que a gente fez foram os varais literários e também a geloteca. A gente percebeu que tinham algumas geladeiras desativadas. A gente deu uma revitalizada e colocamos alguns gêneros lá dentro das geladeiras dos anos iniciais e dos finais. Então a gente fez esses dois segmentos lá na escola. A gente levou para a feira científica aqui do município. A gente ficou em terceiro lugar por um décimo. Por um décimo a gente ficou.

Lótus: Com os três projetos?

Cravo: [00:31:35] Com os três projetos. A gente ficou medalha de bronze. Então assim. São práticas realizáveis e fáceis que movimentam toda a escola. No dia da pizza, na culminância a gente trouxe pizza mesmo, de verdade. Refrigerante e Coca-Cola. Foi um dia né.

Lótus: Tudo que adolescente gosta.

Cravo: Eles mesmos que patrocinaram.

Margarida: Lá também nós temos a geloteca. Nós também. A geladeira desativada, nós fizemos lá a geloteca para a Educação Infantil e o varal literário. A gente tem todo mês o dia do circuito literário, que a gente leva os meninos para o pátio, bota lá uns panos, faz um cenário lá debaixo das árvores e faz aquela leitura livre deles, eles folheando o material. E num contêiner que estava desativado como sala de aula, nós montamos um cantinho literário, e lá tá a geloteca os livros. Tem um momento de levar para ver o filme, vê alguma coisinha lá dentro do contêiner, nosso cantinho literário.

Entrevistadora: O varal literário que vocês estão se referindo, duas perguntas: se ele começou esse ano e de onde veio a inspiração? Por que o varal literário foi um momento cultural que eu propus para a equipe da secretaria, então eu queria saber de onde veio essa...

(Ruído de caminhão)

Cravo: [00:33:20] O varal literário, assim na minha escola ele foi pensado, a gente elencou dois escritores, a gente começou no mês de junho. Então assim, da cultura nordestina o que a gente poderia valorizar, o varal a gente colocou o Luiz Gonzaga, biografia e letras de música, e também o Patativa do Assaré biografia e poemas. Então assim no mês de outro a gente pensou em mulheres artistas né, e escritoras, valorizando também o outubro rosa, a gente escolheu a Cecília Meireles e a Florbela Espanca, duas poetisas, então eles são mais temáticos, tá bom? Que foi também uma ideia do Melhoria.

Margarida: [00:34:06] Lá, a questão do varal lá é a gente, eu enquanto professora do fundamental a gente trabalhava lá na escola a questão dos varais como referência aos cordéis mesmo, penduradinhos. Quando eu fui para a creche as meninas já tinham essa postura de colocar tudo penduradinho, então a gente sistematizou essa questão do varal literário desde o começo do ano lá.

Entrevistadora: [00:34:36] Ótimo.

Ipê roxo: [00:34:37] Para mim, foi inspiração do Melhoria.

Lótus: [00:34:40] A gente também tem uma estante lá na entrada que foi a partir da formação de leitura e escrita e que a gente viu a necessidade de ter esses livros no pátio da escola, não só na sala, mas também no pátio e que sou responsável por essa estante, e aí toda semana eu renovo esse acervo não são muitos livros, são nove a dez livros só que eu deixo. E eu também tenho um cuidado com a estética, eu boto jarros de planta, porque é uma estante que a gente bota lembrancinha de aniversário, foi uma doação. Então eu boto em cada prateleira três livros e boto também uma jarrinha de plantas né. Que aí já é uma prática do Melhoria, foi esse canto da leitura como apresentar o que as crianças fazem. Não só as crianças, mas através de fotos também, o que as professoras registram a gente também revela essas fotos e a gente bota na nossa galeria para que os pais também vejam, e toda a comunidade chegue lá e veja o que está acontecendo. E dentro dessa questão também do momento cultural o que potencializou, nós iniciamos o ano com o projeto alforje de histórias, que é um projeto do PAIC e que todo mês, a proposta seria todo mês ter um momento literário para toda a escolas, mas com o Melhoria ele potencializou, em que sentido? Todo mês a gente transforma o pátio da escola em um teatro e aí nós investimos numa cortina vermelha, bem teatro mesmo, enorme a cortina, aí as cadeiras enfileiradas, a gente dá o ingresso, a gente passa na sala e dá o ingresso para cada um. E tem uma bilheteria, e tem a outra coordenadora que faz sempre essa apresentação muito pomposa: que abram-se as cortinas da Escola Renato Mota! E essas histórias que são contadas, muitas vezes são dramatizadas, mas sempre a gente faz questão de trazer o livro, apresentar de onde é aquela história, para que o público ele tenha acesso. A obra que está sendo dramatizada aqui, ela foi retirada de um

livro. E aí todo mês acontece o alforge de história que agora já está sendo protagonizado pelas próprias crianças, que iniciou com os professores. Esse mês de outubro começou com os professores, porque é uma forma da gente de homenageá-las, mas nos outros meses cada sala fica responsável pela apresentação teatral.

Lavanda: [00:37:44] Juliana, ainda sobre essa pergunta né sobre como foi a nossa prática educativa na escola a partir da formação do Melhoria. A gente observou, quando você trouxe a importância da leitura, que não estávamos com esse olhar para a nossa biblioteca, principalmente porque a nossa escola passou por uma reforma e a sala dos professores estava na biblioteca, porque a sala dos professores estava em reforma, então acabou que a biblioteca ficou em segundo plano na nossa rotina pedagógica, então foi que foi que nós fizemos a partir o que você falou da importância da leitura nós fizemos a seguinte ação: uma aula de campo à BECE, que é a biblioteca estadual do Ceará. E o critério para ir para a biblioteca eram os alunos que alugavam mais livros, então a gente observou quem eram as turmas que pouco iam à biblioteca e quem eram esses alunos que mais liam e aí a partir disso foi que a gente conseguiu organizar essa aula de campo, levando os alunos que mais liam. E a gente percebeu que os que não foram ficaram ruim porque não liam: ah não fui porque não li então vou passar a ler. E isso já foi uma ação que melhorou demais a busca pela nossa leitura, pela biblioteca, que até então estava com muitas obras, mas percebemos que essas obras não estavam chegando nos alunos. E até mesmo os professores, como já foi dito aqui, não conheciam essas obras.

Entrevistadora: [00:39:14] E teve algum momento cultural que eu trouxe para vocês até imprimir eles aqui para a gente relembrar, que vocês destacariam agora, que vocês acham que ficou mais marcante? E por quê?

Orquídea: [00:39:33] Ah, eu acho que foi a história do Zoom, né? Porque ela abrir esse olhar de fato, de ampliar o olhar e olhar e realmente ver o que tá ali por traz. Eu acho que foi o Zoom, ele deu esse despertar em relação a leitura.

Lavanda: [00:39:53] O Lá e cá (Ou isso ou aquilo) da Cecilia, que eu não conhecia o Lá e cá da Cecília Meireles.

Lótus: [00:40:03] O meu foi o *Lá e aqui*, que fez com que eu fosse pesquisar obras que falassem dessa sutileza da separação, da morte. E eu percebi que não tinha esse acervo, então eu lembro que passei três semanas imersa, estudando, lendo, assistindo *live*, procurando artigos que falassem, aí eu descobri o tanto que o governo investia nesse tipo de obra. Então assim, isso trouxe essa curiosidade, porque não tem mais livros falando sobre essa temática.

Entrevistadora: [00: 40:46] Alguém mais poderia destacar um momento cultural? Se quiserem até retomar as impressões para lembrar.

Ipê Roxo: [00:41:08] Ah, Benedito. Benedito foi show!

Entrevistadora: [00: 41:15] Por que, Eliene? Fala mais um pouco.

Ipê Roxo: [00:41:19] A história do Benedito, que ele não sabia né, até então para era aquele instrumento, para que servia aquele instrumento. E aos poucos ele foi descobrindo, devagar. É como a gente aos poucos a gente vai descobrindo por que a gente está aqui, a nossa função social nesse momento.

Margarida: [00:41:47] Eu acho que o Benedito, ele trouxe para a gente esse resgate da nossa origem, da nossa cultura.

Entrevistadora: [00:42:03] E quando vocês pensam no momento cultural e nas obras que eu escolhi, né, essas obras, vocês conseguem imaginar qual foi a minha intencionalidade por traz da escolha dessas obras?

Cravo: [00:42:24] Eu acredito que é fornecer para coordenadores, professores e alunos, um repertório cultural diferenciado que vai além do que já lhes é disponível na escola e instigar na pesquisa e principalmente no planejamento de novas estratégias direcionadas aos professores, uma questão de toda uma mobilização de práticas didáticas, praticas pedagógicas.

Margarida: [00:42:52] Inovação de práticas, né?

Lótus: [00:42:56] Para mim, também, ampliação de repertório cultural. E como eu falei anteriormente, me empoderou, por que muitas coisas eu tinha na minha vivência pessoal, mas eu tinha receio de trazer algumas discussões, por que pensava não, não vou trazer isso não é importante.

Lavanda: [00:43:21] Não vai chamar a atenção.

Lótus: [00:42:22] Não vai chamar a atenção. E, aí, depois, eu falei: nossa, eu tenho um repertório cultural que eu acho que pode contribuir também para a reflexão das professoras. Então eu acho que a sua intencionalidade é essa, de tá ampliando e provocando na gente essa sensação do que também eu conheço e outras pessoas não conhecem e eu posso estar compartilhando esses saberes.

Entrevistadora [00:43:50] E vocês acreditam que a apreciação por meio da arte, seja a arte literária, a fotografia ou a música, ela pode ser formativa?

Ipê Roxo: [00:44:07] Sim, com certeza.

Entrevistadora: [00:44:08] Por quê?

Girassol: [00:44:15] Eu fui coordenadora do programa Mais Educação, que hoje eu acho que hoje é o Parceiro Aprendizagem. Eu acho que seja o programa o Mais Educação seja o novo modelo do programa Mais Educação, eu acho muito aparecido, em parte, por que o Pacto Aprendizagem é mais leitura e escrita e o Programa Mais Educação ele trazia várias oficinas, como capoeira, balé, banda fanfarra, que a escola ganhava um segmento de vários instrumentos de percussão, enfim, quando ontem eu tava vendo ali na formação a questão da dança, eu lembrei de quando eu era coordenadora do Programa Mais Educação, que eu tinha uma leitura de capoeira bem diferente do que eu tenho hoje, por que você vê aquelas música: não sei o que, não sei o que, não sei o que. E o estilo deles, eu visitei o Centro Cultural do Bom Jardim, que ontem a gente até comentou, o Centro Cultural do Bom Jardim a gente vê aqueles meninos que são os monitores daquelas oficinas, você olha para eles, a aparência deles, eles tem tatuagem, têm piercing, tem cabelo dessa altura, eles tem o estilo deles, mas são meninos, quando a gente fala assim de fazer um curso lá, quem vem de fora não conhece, mas lá tem muito trabalho social. Quando a escuta a fala daqueles meninos, os meninos estudam, são universitários, eles são universitários, aquele trabalho de capoeira, aquele trabalho de capoeira quando eu trouxe para a escola, eu trouxe porque fui atrás do monitor, porque funcionava assim: o coordenador ia atrás das oficinas e dos monitores. Hoje não, hoje tem uma seleção que é feita e tudo, antes não era. E quando eu trouxe para lá era só para preencher mesmo, por que tinha que ter esses monitores na escola, mas eu não valorizava muito, eu tinha uma leitura bem diferente, e quando a gente começou a ver o trabalho daqueles meninos a postura daquelas crianças, a organização, a seriedade com que eles faziam aquela capoeira, aquela dança, gente eu me encantei. Eu me encantei, eu tirei uma outra leitura, porque é cultural, você tem uma cultura ai quando você conhece esse lado da dança e percebe é educação, que você educa através da dança, que você aprende através da dança. Então eu, é isso.

Lótus: [00:47:01] Eu vejo que a arte ela ativa a nossa sensibilidade. A arte não tá para julgamento, as vezes a gente, ela provoca uma inquietação, um desconforto, as vezes tranquilidade, as vezes serenidade, mas ela mobiliza dentro da gente diversos sentimentos que nos tira de um lugar que a gente estava antes de ser apreciado. Então, quando esses momentos culturais eles foram apresentados ele mexeu, ele foi lá na nossa memória, a gente faz conexões com algumas coisas que a gente conhece, ou com coisas que a gente não conhece de jeito nenhum e a gente fica: nossa eu tenho que aprender mais, eu tenho que estudar, eu tenho que correr atras, por que existem outras coisas, existem muitas coisas né aí para a gente conhecer eu estou aqui parada. Então eu acho que a arte, ela faz isso com a gente.

(Outros concordam com a fala)

Orquídea: [00:48:03] Ela está diretamente ligada à expressão, né? É o que que aquela imagem, ela transmite, ela expressa para a gente. E trabalha muito a questão, é tão importante, os alunos trazem as questões socioemocionais, né? Porque quando a gente olha para a arte, justamente faz aquelas conexões do que a gente já viveu, do que aquela imagem naquele momento está nos representando, então a arte é muito importante. Eu ainda não tinha parado para pensar nessa possibilidade na Educação Infantil, por que a gente é muito limitada a contação de história, né? Mas não, a partir de agora passa por esse momento de ampliar e trazer realmente a arte para trabalhar questões de expressão mesmo das crianças, a forma de se expressar. Porque a arte é uma expressão.

Margarida: [00:48:54] A professora lá na Creche fez um trabalho de arte na semana trabalhando o meio ambiente. Ela fez, colocou cartolina no chão e na parede, pediu tinta guache, esponja, e foi trabalhar pintura com os meninos. Mas saiu cada coisa bonita, eu estou com as fotos para postar no *Instagram* lá. Uma coisa linda, os meninos fizeram as árvores, fizeram as flores, nuvens, ficou belíssimo. Tudo com esponjinha. E assim, a arte ela traz realmente, nos faz voltar lá para a nossa infância, buscar alguma referência lá no nosso passado. E é isso, resgata muito do emocional da gente, né? E é importante que a gente possa colocar para fora de uma forma divertida, alegre, colorida.

Entrevistadora: [00:49:55] Muito bom! Vocês já falaram um pouco, mas eu queria formular uma outra pergunta, que alguns de vocês já responderam, mas eu acho que a gente poderia aprofundar um pouco mais nisso. A gente está aqui em um contexto de formação continuada de coordenadores pedagógicos, vocês acham que a apreciação de diferentes linguagens contribui com a formação de você enquanto coordenadores pedagógicos? E aí eu acho que a gente poderia complementar com a pergunta: será que contribuí ou não, também, com a formação de vocês enquanto pessoas? Se vocês pudessem falar um pouco dessas duas dimensões, da contribuição ou não na formação continuada de vocês e na formação pessoal de vocês também.

Cravo: [00:51:04] A arte ela nos possibilita um multiletramento, que vai além do literário, não falando da arte literária, mas de outras formas. A gente vai propor na escola esse ano ainda, assim depois do período do SPAECE fica sempre um período vago na escola, entre aspas, a gente vai propor para dinamizar a escola a Semana de Arte Moderna, eu sei que passou, foi logo no início do ano, em fevereiro, mas para a gente fazer no início foi muito complicado. A gente vai fazer a Semana de Arte Moderna na minha escola, a gente vai valorizar essas expressões artísticas: a escultura, a literatura e a música, principalmente. Então a gente vai fazer uma semana parecida com a Semana de Arte Moderna, a gente já selecionou os artistas. Tem um rapaz do violão, um menino do berimbau, a escultura vai ser só um dia para escultura, porque os professores vão se apropriar do momento e os alunos também para comemorar o centenário da Semana de Arte Moderna.

Entrevistadora: [00:52:06] E aí, Rafael, você consegue relacionar as experiências que você vive no contexto de formação continuada com essas práticas que você, com esse planejamento de ações que vão acontecer na escola?

Cravo: [00:52:27] Vejo por que é uma forma de pesquisa, de análise e acima de tudo de oferecimento assim, de um novo olhar. Como é que eu enquanto professor de história vou fazer esse resgate, esse recorte para trazer para o meu aluno, para ele produzir, para ele refletir, tá certo? Então assim vai ser, já idealizo que vai ser um momento bem atípico na escola, por que a gente vai incluir os meninos dos anos iniciais também e eles vão ficar impactados, por que a concepção de arte que eles tem, que nós temos, muitas vezes não é o que os modernistas mostraram, então vai haver esse impacto.

Lavanda: [00:53:08] É muito difícil, Juliana, pensar a prática pedagógica sem utilizar a arte. Sabe, ela já está impregnada, as áreas todas de expressão, por que normalmente a gente pensa logo na música, na dança, no desenho, mas a literatura é uma expressão de arte. E durante as formações eu ficava sempre apreciando suas próprias ilustrações, cheguei até a segui-la no Instagram, porque olha como você consegue captar uma temática e repassar em uma ilustração. Então acho que a arte faz parte da nossa prática pedagógica, não tem como separar não. Eu vou fazer uma aula e não quero que a arte esteja incluída, eu acho que ela faz parte, de alguma forma alguma expressão da arte está ali, nem que seja a própria literatura.

Lótus: [00:54:05] E eu acho que a formação continuada ela traz uma mudança na nossa identidade profissional e humana, pessoal também. Não tem como a gente aprender uma coisa e deixar ela aqui, ou ser utilizada só lá na escola, ela vai para a minha vida. Aquilo ali ela me toca, e quando ela me toca eu começo a vivenciá-la. E aí eu deixo aqui o exemplo, do último que foi o Amoras e o vídeo do Emicida que fez com que eu fosse rever o Amarelo lá na *Netflix*, e a minha filha assistiu todo no domingo. E quando eu cheguei em casa segunda-feira, já a noite, eu escutei lá, minha filha tem seis anos. Ela foi e botou sozinha o Emicida, ela estava escutando o Emicida, uma menina de seis anos de idade, eu disse: eita! Ela viu lá no meu exemplo, eu estava trabalhando no domingo, mas aquilo ali tocou. E lá na minha mãe ela brincando no parque ela achou um papelão e ela disse que queria fazer uma arte. E aí ela fez um painel nesse papelão só de desenhos com pessoas negras. E aí ela pregou, me pediu ajuda para botar lá na casa da minha mãe, na sala, é enorme, e a minha mãe aceitou, coisa que a minha mãe nunca tinha aceitado na galáxia na minha vida eu pregar qualquer coisa na parede da sala dela. E assim, foi uma coisa que eu aprendi aqui, que eu levo para as minhas professoras, mas que também eu já percebo que eu estou vivenciando isso, e estou trazendo para a filha, para a minha mãe, e para toda a minha família. Então, é uma mudança de identidade a formação.

Margarida: [00:56:09] Eu acho assim, que a arte realmente ela trouxe essa sensibilidade para a mudança mesmo da nossa prática, para incentivando nossos professores, nossa família. A ser mais, a buscar mais esse olhar, essa sensibilidade mesmo. É mudança de postura mesmo, tanto na vida pessoal quanto na nossa profissão. Porque as vezes a gente se acomoda naquele ativismo do dia a dia né, é planilha é burocracias, e vai passando e quando chegou o final do expediente, chegou o final do dia, você está exausta, e quando você olha para a sua rotina você não conseguiu fazer muita coisa. Mas quando você busca estar conectado com essa questão da arte, seja através da música, através da leitura mesmo, ou mesmo da própria arte das crianças em sala de aula, você já se sente mais útil, mais valorizado no que você fez durante o dia. Quando você se permite tirar um tempinho para olhar o que o professor está fazendo em sala de aula e vê a produção daquelas crianças, aí você se sente, não, hoje foi produtivo, você não se limitou somente a questão burocrática. A arte promove isso.

Entrevistadora: [00:57:49] E se eu perguntasse para vocês: o que vocês acham que passou pela minha cabeça quando eu escolhi essas obras? Por que eu não escolhi qualquer obra, né? Eu não trouxe

qualquer obra, eu trouxe essas obras, teve uma escolha, né? O que vocês acham, poderiam dizer, que se passou pela minha cabeça, qual foi a minha intencionalidade com a escolha do Amoras, o vídeo do Emicida, do Benedito, da Djamila com as Cartas para a minha avó, do mar de livros, do San Cruz, dá para imaginar o que tem por trás dessa escolha?

Ipê Roxo: [00:58:36] Eu acho que você pensou na nossa necessidade de ver novas temáticas diversificadas, voltada para esse tema.

Margarida: [00:58:46] E a questão família, a questão do regate, a questão da avó, trazer essa história. Eu acho que muito de memória de infância. Eu vejo assim.

Ipê Roxo: [00:58:58] O resgate da nossa cultura.

Girassol: [00:59:01] Eu acho que é conhecer o outro, sabe? Desse relacionamento.

Orquídea: [00:59:07] Eu penso assim, foi de causar mesmo uma inquietação, de nos mostrar que não é só isso aqui que vocês estão acostumado, existe algo além disso aqui, eu quero mostrar outras possibilidade. Eu quero que vocês vejam que existem outras coisas e que a partir daqui vocês, eu estou mostrando o caminho, aí vocês dão continuidade, corram atrás, porque existe muito mais além do que já conheciam.

Lavanda: [00:59:36] A estratégia que eu vi também, Juliana, a questão de trazer uma obra que tem a ver com o contexto da aula que você iria realizar, a questão do Emicida e já vem o debate sobre o racismo, o próprio Benedito, então são obras que estão ligadas com a temática da formação.

Entrevistadora: [00:59:59] E isso, de alguma forma, Natalia, e se alguém concordar ou também fiquem a vontade para discordar, esse é um espaço que não tem uma resposta certa nem errada, é uma pesquisa. De alguma forma isso contribuiu para a sua formação e para essa aprendizagem desse tema proposto, ou não?

Lavanda: [01:00:31] Sim, a própria obra já é uma forma de discutir, até ontem a gente falou sobre os instrumentos materialistas (materialidades), e a obra, o livro é uma forma de você abrir uma discussão e já fazer aquela reflexão antes mesmo de trazer o tema. Porque você lê ali o Benedito e já vai refletindo a questão do instrumento que ele usa e tudo mais, e aí quando você começa a falar sobre o racismo e as práticas racistas, ali você já fez uma introdução antes mesmo de abordar o tema.

Lótus: [01:01:13] Eu vejo Juliana, assim, muito cuidado sabe, eu me sinto cuidada quando você traz essas obras. E eu tenho a sensação assim, quando a gente vive ou conhece algo muito bom a gente não gosta de compartilhar, a gente pensa na pessoa que a gente gosta? Eu percebo isso, que você quer apresentar para a gente algo que você já sabe e que é muito bacana, e que você quer mostrar para a gente. Eu acho que isso passa na sua cabeça.

(risos)

Lavanda: [01:01:47] A gente já vê a propriedade, por que quando você traz um livro já traz todo marcadinho, vários marcadores ali presentes. Eu digo, esse aí ela leu, releu, então ela trouxe uma obra que ela conhece de verdade. Não tem nem como não achar dessa forma.

Entrevistadora: [01:02:06] Muito bom, gente! A gente já está finalizando a nossa roda de discussão, queria saber se tem algum outro tema, relacionado ao momento cultural, a apreciação de obra de arte, alguma questão que ainda não perguntei para vocês e vocês gostariam de trazer? Se alguém ainda não falou, por que foi interessante que eu preparei algumas perguntas e vocês foram falando antes mesmo

de eu fazer as perguntas, mas se alguém que ainda não falou quiser trazer outros exemplos de que forma essa formação, especificamente o momento cultural, refletiu na prática de vocês enquanto coordenadores, ou então teve algum impacto também na formação pessoal de vocês. Se alguém que ainda não falou gostaria de dar algum exemplo, fique à vontade, ou trazer outro tema que a gente ainda não abordou.

Ipê Roxo: [01:03:23] **É muito o conceito do novo, de inovar, de ampliar esse leque de conhecimento. E as vezes eu fico me perguntado, imagina aquelas crianças né? Você trouxe esse assunto, aquelas crianças africanas (aponta para o livro Escola de Chuva, de James Rumford), ou melhor aquelas crianças negras, nem precisa ser africana, que você falou isso, que a gente viu aquele vídeo (práticas de leitura com crianças do livro Chuva de Manga, de James Rumford), quando abriu o livro via lá os negros, a primeira parte eram os escravos, a história deles, quer dizer que eles eram escravos, como é que eles se sentiram naquele momento, né? Muito triste né? E as vezes, aí eu fico assim, valha-me meu Deus do céu, e eu era contra as cotas. (emoção e choro)**

Lavanda: [01:-4:25] **Juliana, para mim, a reflexão mesmo que fica, que me inquietou desde o início, é a importância do ato de ler, porque eu lembro que quando era criança eu visitava muito a biblioteca da minha escola, e quando eu passei a ser professora eu observei, das escolas que eu passei que a biblioteca é um acervo rico, as nossas bibliotecas tem um acervo muito rico, mas não é de conhecimento dos nossos professores e nem dos próprios alunos. Pelo menos não como eu acho que deveria ser, por que nós temos um acervo de livros. E eu até citei em uma das formações que tem uma escola que eu trabalhei aqui no Maranguape, que quando chegou a temática, justamente do novembro, da semana de conscientização do 20 de novembro, eu lembro que cheguei na biblioteca, eu perguntei ao responsável da biblioteca se tinham livros que trabalhavam com aquela temática e ele disse que não, e outros professores que já eram da escola também, disseram que a gente não ia conseguir trabalhar porque não tem. E aí eu comecei a passar nas prateleira e achei umas quinze obras que já falavam dessa temática, eu falei: poxa vida, a pessoas da biblioteca não conhecem, os professores não conhecem, esses livros não vão chegar aos alunos. Então eu acho que essa questão do ato de ler que é tão importante ainda é algo que precisa ser muito trabalhado nas nossas escolas. Justamente essa ida a biblioteca, conhecer o acervo da nossa própria biblioteca.**

Lótus: [01:05:55] **Eu concordo. Eu também nessa questão do momento cultural que eu fui na, eu fui só em duas salas, por que lá são treze, eu só precisei ir em duas sala para encontrar mais de quinze livros. Infelizmente alguns empoeirados, jogados no chão, que ninguém, e aí o interessante foi que na hora que eu limpei, deixei lá naquele ambiente bem bacana, aí algumas professoras disseram: a gente não tem esses livros na escola. E eu disse: mas esses livros são da escola, eu só passei em duas salas, eu nem fui nas outras, por que ia ser demais, né? Então assim, eu percebi que não existe esse conhecimento das obras e que quem tem na sala, não compartilha. E foi até uma sugestão, de compartilhar, como a Dennyse falou: eu tenho esse. Fazer essa troca entre eles, das obras que tem na escola.**

Entrevistadora: [01:06:56] **Alguém mais gostaria de dar alguma contribuição, fazer alguma fala antes da gente fechar? Então eu vou agradecer muito, muito mesmo, pela disponibilidade de vocês, de estarem aqui comigo, de dizer que vocês já são parte da minha vida, em especial esse grupo aqui, ainda tem um lugar especial no meu coração. Eu sei que não é fácil sair tantas vezes da escola para participar da formação, e vocês estarem aqui contribuindo com a minha pesquisa me deixa muito feliz e muito emocionada. Então, só agradecer a vocês e espero que, em breve, eu trago os resultados para compartilhar com vocês.**

(aplausos)

Apêndice D

As falas e os temas recorrentes são apresentados como apêndices.

Categoria 1 - *Mediação/experiência estética*, envolvendo: os impactos na dimensão pessoal na dimensão profissional, e nas relações com experiências e aprendizagens anteriores dos CP. Tais aspectos se destacaram:

Fala	Tema
<i>E eu acho que a formação continuada traz uma mudança na nossa identidade profissional e humana, pessoal também.</i> (Lotus)	Mudança na identidade
<i>a arte realmente ela trouxe essa sensibilidade para a mudança mesmo da nossa prática, para incentivando nossos professores, nossa família.</i> (Margarida)	Mudança da prática
<i>Eu acho que foi o Zoom, ele deu esse despertar em relação à leitura.</i> (Orquídea)	Ampliação do olhar
<i>E sobre as obras também, porque não ficou só nos livros, mas a questão da estética que o momento cultural traz de artistas e de diversas linguagens também nos empodera enquanto coordenador formador.</i> (Lotus)	Diferentes linguagens
<i>E esse momento cultural, é amplitude de conhecimento, né? [...]E agora é um novo olhar.</i> (Ipê Roxo)	Ampliação de conhecimento
<i>A arte, ela nos possibilita um multiletramento, que vai além do literário, não falando da arte literária, mas de outras formas.</i> (Cravo)	Ampliação de conhecimento
<i>esses momentos culturais eles foram apresentados ele mexeu, ele foi lá na nossa memória, a gente faz conexões com algumas coisas que a gente conhece, ou com coisas que a gente não conhece de jeito</i>	Conexões entre aprendizagens

<i>nenhum e a gente fica: nossa eu tenho que aprender mais, eu tenho que estudar, eu tenho que correr atras, porque existem outras coisas, existem muitas coisas né aí para a gente conhecer eu estou aqui parada. (Lótus)</i>	
<i>Então, assim, juntando o que a gente aprendeu com o que nós dispomos, dá para fazer um bom trabalho. (Cravo)</i>	Conexões entre aprendizagens

Categoria 2 – Reflexão sobre as práticas, trazendo: as reflexões sobre as práticas dos CPs enquanto formadores de professores e sobre a ressignificação de práticas.

Fala	Conteúdo/Tema
<i>esse momento, já nos leva muito a refletir sobre a temática que a gente vai ver nas formações. (Margarida)</i>	Conexão com o tema do encontro
<i>A arte não está para julgamento, as vezes a gente, ela provoca uma inquietação, um desconforto, as vezes tranquilidade, as vezes serenidade, mas ela mobiliza dentro da gente diversos sentimentos que nos tira de um lugar que a gente estava antes de ser apreciado. (Lótus)</i>	Mobilização de sentimentos
<i>E esse momento cultural, é amplitude de conhecimento, né? [...]E agora é um novo olhar. (Ipê roxo)</i>	Ampliação de conhecimento
<i>É muito difícil Juliana, pensar a prática pedagógica sem utilizar a arte[...]. Eu vou fazer uma aula e não quero que a arte esteja incluída, eu acho que ela faz parte, de alguma forma alguma expressão da arte está ali, nem que seja a própria literatura. (Lavanda)</i>	Arte como parte do conteúdo

<p><i>Então eu preciso ter esse momento maior de pesquisa para que eu tenha mais propriedade dessa questão da literatura e de outras formas da arte que eu achava que eu tinha, mas mostrou que eu precisava ter mais aprendizado, buscar mais conhecimento. (Lavanda)</i></p>	<p>Motivação para buscar conhecimento</p>
<p><i>a partir de agora passa por esse momento de ampliar e trazer realmente a arte para trabalhar questões de expressão mesmo das crianças, a forma de se expressar. (Orquídea)</i></p>	<p>Trabalhar com diferentes linguagens artísticas na Educação Infantil</p>
<p><i>O momento cultural, ensinou para mim a ler a estética do livro também. (Lótus)</i></p>	<p>Leitura de imagem</p>
<p><i>O que eu também comecei a pensar, nossa, eu também posso levar isso para minha turma. [...] Ele é reflexivo, né? Então eu acho que tem sido assim, um momento cultural tão formativo como todo o restante do processo que a gente está participando. (Lótus)</i></p>	<p>Levar a estratégia para a formação de professores</p>
<p><i>Nossa, Juliana, ela fala tão pouco, né? Ela, a formação, ela acontece mesmo no diálogo. Ela é construída a partir das nossas reflexões. Ela é mediadora. Então é uma coisa também que eu estou aprendendo a fazer poucas intervenções e a colher mais a partir dessa escuta e fazer as intervenções e esperar ter paciência para fazer as intervenções na hora mais apropriada. (Lótus)</i></p>	<p>Papel da formadora na mediação com obras de arte</p>
<p><i>É muito o conceito do novo, de inovar, de ampliar esse leque de conhecimento. (Ipê Roxo)</i></p>	<p>Ampliação de conhecimento</p>

<i>E, às vezes, aí, eu fico assim, valha-me meu Deus do céu, e eu era contra as cotas. (Ipê Roxo)</i>	Reflexão a partir da obra de arte referente ao conteúdo do encontro
---	---

Categoria 3 – Intencionalidade pedagógica, englobando: a percepção da intencionalidade pedagógica da formadora. A percepção dos participantes em ter na arte uma intencionalidade para formar, não é só deleite.

Fala	Conteúdo/Tema
<i>Para mim também, ampliação de repertório cultural. (Lótus)</i>	Ampliação de repertório
<i>Eu acho que você pensou na nossa necessidade de ver novas temáticas diversificadas, voltada para esse tema. (Ipê Roxo)</i>	Ampliação de repertório
<i>Eu acredito que é fornecer para coordenadores, professores e alunos, um repertório cultural diferenciado que vai além do que já lhes é disponível na escola e instigar na pesquisa e principalmente no planejamento de novas estratégias direcionadas aos professores, uma questão de toda uma mobilização de práticas didáticas, práticas pedagógicas. (Cravo)</i>	Ampliação de repertório e incentivo à pesquisa
<i>Inovação de práticas, né? (Margarida)</i>	Inovação de práticas
<i>Eu penso assim, foi de causar mesmo uma inquietação, de nos mostrar que não é só isso aqui que vocês estão acostumados, existe algo além disso aqui, eu quero mostrar outras possibilidades. (Orquídea)</i>	Ampliação de possibilidades
<i>quando você trouxe a obra ali, já estava dando uma abertura, uma introdução para o que era a temática que a gente ia trabalhar e aquilo ali já ajudava a eu me</i>	Relação da obra com a temática do encontro

<i>organizar mentalmente. O que é que ia surgir, já criava uma expectativa. (Lótus)</i>	
<i>trazer uma obra que tem a ver com o contexto da aula que você iria realizar, a questão do Emicida e já vem o debate sobre o racismo, o próprio Benedito, então são obras que estão ligadas com a temática da formação. (Lavanda)</i>	Relação da obra com a temática do encontro
<i>Sim a própria obra já é uma forma de discutir, [...] a obra, o livro é uma forma de você abrir uma discussão e já fazer aquela reflexão antes mesmo de trazer o tema. (Lavanda)</i>	Relação da obra com a temática do encontro
<i>Eu vejo Juliana, assim, muito cuidado sabe, eu me sinto cuidada quando você traz essas obras. (Lótus)</i>	Cuidado na curadoria das obras de arte

Categoria 4 – Desdobramentos a partir da formação, contendo: os desdobramentos dos momentos culturais nas práticas dos CPs.

Fala	Conteúdo/Tema
<i>Primeira vez de grandes aprendizados, por que no princípio eu fiquei até temerosa, como vou passar toda essa formação para os meus professores? Como eu vou garantir? (Ipê roxo)</i>	Replicar a formação
<i>E é tão interessante que a partir da experiência que está sendo vivida aqui, a gente já começa a ver ao olhar para dentro da escola e de como pode ser posto na formação das professoras, né? (Orquídea)</i>	Reflexão sobre a prática de formação de professores
<i>nos abre assim um leque de possibilidades de como a gente pode formar os nossos professores, né? Que vai além daquele</i>	Reflexão sobre a prática de formação de professores

<p><i>repassa de rotina, repassa de agenda e também como os professores podem também se contagiar para que eles possam trabalhar em sala de aula também. (Cravo)</i></p>	
<p><i>Então, o momento cultural, ele abriu esse leque de possibilidades que a gente pode estar trazendo para dentro da escola, colocando os nossos CEI não só nos restringir a um livro, a contar uma história, mas de outras possibilidades que podem ser realizadas. (Orquídea)</i></p>	<p>Reflexão sobre a prática de formação de professores</p>
<p><i>Esse momento cultural também, me fez perceber que a gente pode sim intensificar essas linguagens também, não só com o grupo de professores, com as crianças também, porque elas, elas são, né? (Margarida)</i></p>	<p>Reflexão sobre a prática de formação de professores</p>
<p><i>Das obras que você trouxe, eu apresentei duas para minha equipe, o Lá e aqui que chegou até as crianças também, porque as professoras ficaram encantadas e elas pediram pra eu reproduzir num slide pra elas passarem na TV e contar para as crianças. (Lótus)</i></p>	<p>Replicar a formação</p>
<p><i>E esse momento cultural, ele ampliou tanto o nosso repertório literário que aí surgiu uma ideia para uma ação, para entrar no nosso plano de ação, que é o Clube do Livro. (Orquídea)</i></p>	<p>Reflexão a partir da formação</p>
<p><i>A questão de conscientização mesmo, dessa ampliação desse repertório, tanto para os professores, né? E quanto à questão de conscientizar a inclusão desse</i></p>	<p>Ampliação de repertório dos professores e das crianças</p>

<i>repertório ser trabalhado também com as crianças, né? (Margarida)</i>	
--	--