

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Elana Gomes Pereira

A Arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de
professores

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO – SP

2016

Elana Gomes Pereira

A Arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de
professores

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em
Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da
Prof^ª. Dr^ª. Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO – SP

2016

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores, educadores, colegas formadores, em especial ao querido Rodnei com quem tive o prazer e a honra de trabalhar.

A querida professora Dr^a. Laurizete Ferragut Passos, parceira incansável, o meu muito obrigada.

Minha eterna gratidão aos meus verdadeiros mestres, os alunos com deficiências com quem tive a honra de aprender muito.

Ao querido Humberto Silva, Secretário do Formep, por toda ajuda e atenção de sempre.

DEDICATÓRIA

À minha mãe e família e, em especial, às minhas irmãs Rita e Kim, muito obrigada por
fazerem parte da minha vida.

Amo vocês.

Para Alice e Rita por me ensinam quem sou.

Para meu pai, pela sua presença na ausência.

“Arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora.”

(NÉSTOR GARCÍA CANCLINI)

RESUMO

PEREIRA, Elana Gomes. **A Arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Esta pesquisa descreve e analisa um módulo formativo, inserido em um curso de formação de professores de Atendimento Educacional Especializado, em serviço. O *lócus* da pesquisa foi o município de Guarulhos, Estado de São Paulo, na implementação do Programa de Educação Inclusiva (PEI). A dissertação se propõe a fazer uma análise da experiência apoiada em aporte teórico para sua compreensão. As estratégias centradas em leituras de imagens de Arte Contemporânea visaram provocar a percepção para a relação entre a configuração do espaço de sala de Atendimento Educacional Especializado e as atividades pedagógicas ali desenvolvidas. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de: entrevista semiestruturada junto ao coordenador do curso; registros da própria formadora-pesquisadora; e, registros fotográficos realizados pelos próprios professores durante a formação em serviço. As análises empreendidas foram fundamentadas em autores da área de formação de professores em serviço, da leitura de imagens e configurações do espaço, em especial: Imbernón (2009), Larrosa (2001), Santaella (2012), Santos (1978) e Ott (1989). Além de aferir a significativa presença da parceria entre o coordenador do curso e a formadora-pesquisadora no alinhamento de concepção de formação dirigida aos professores para a elaboração de estratégias, as análises revelam que a formação contribuiu para a tomada de consciência da relação intrínseca entre ação didática e a configuração do espaço, bem como o aumento de repertório para diversas possibilidades da configuração do espaço segundo intencionalidades pedagógicas e com a finalidade de reconhecer e atender às necessidades de aprendizagens dos alunos com deficiências.

Palavras-chave: formação de professores; configuração do espaço; atendimento educacional especializado; leitura de imagens.

ABSTRACT

This research describes and analyzes a training module inserted in a training course for specialized educational services for teachers in service. The locus of the research was the municipality of Guarulhos, São Paulo, in the implementation of PEI Inclusive Education Program. The dissertation aims to make an analysis of the experience supported by theoretical framework for understanding. Strategies focused on readings of contemporary art images aimed cause the perception of the relationship between the configuration of the space of specialized educational services room and there developed educational activities. The survey data were collected through semi-structured interview with the coordinator of the course, records of their own forming researcher and photographic records made by teachers during in-service training. The analyzes carried out were based on authors of the training area of in-service teachers, reading images and space configurations, in particular: Imbernón (2009), Larrosa (2001), Santaella (2012), Santos (1978) e Ott (1989). In addition to assessing the significant presence of the partnership between the course coordinator and trainer researcher in the design alignment training addressed to teachers for the development of strategies, the analysis revealed that the training contributed to the awareness of the intrinsic relationship between didactic action and the configuration of the space as well as the repertoire of increase for different possibilities for the configuration of the space according to pedagogical intentions in order to recognize and meet the needs of learning of students with disabilities.

Key-words: teacher training; space configuration; specialized educational services; Reading images.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Dengo - Ernesto Neto / 2010	52
IMAGEM 02 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Desvio para o vermelho - Cildo Meireles / 1967- 1984	52
IMAGEM 03 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Urban Blooz – Poster on billboard. Boardeaux, FR. 2004	53
IMAGEM 04 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Roadsworth – Shoeprint. Montreal CAN, 2004	53
IMAGEM 05 – Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Bololo - Henrique Oliveira / 2011	54
IMAGEM 06 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Morte das Casas - Nuno Ramos / 2004	54
IMAGEM 07 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Plataforma Espiral - Robert Smithson / 1970	55
IMAGEM 08 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra de Andy Goldsworthy, Woven branch circular arch, abril 1986.....	55
IMAGEM 09 - Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’	60
IMAGEM 10 - Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’	60
IMAGEM 11 - Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’	61
IMAGEM 12 - Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’	61
IMAGEM 13 - Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’	62
IMAGEM 14 - Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’	62
IMAGEM 15 - ESCOLA A – Sala de AEE	64
IMAGEM 16 - ESCOLA A – Sala de AEE	64
IMAGEM 17 - ESCOLA B – Sala de AEE	65
IMAGEM 18 - ESCOLA C – Sala de AEE	65
IMAGEM 19 - ESCOLA D – Sala de AEE	66
IMAGEM 20 - ESCOLA E – Sala de AEE	66
IMAGEM 21 - ESCOLA F – Sala de AEE	67
IMAGEM 22 - ESCOLA F – Sala de AEE	67
IMAGEM 23 - Sala de AEE	68
IMAGEM 24 - Sala de AEE	68
IMAGEM 25 a - ESCOLA A: Sala de AEE na configuração inicial	74
IMAGEM 25 b - ESCOLA A: Sala de AEE na configuração final	74
IMAGEM 26 a - ESCOLA B: Sala de AEE na configuração inicial	76
IMAGEM 26 b - ESCOLA B: Sala de AEE na configuração final	76
IMAGEM 27 a - ESCOLA C: Sala de AEE na configuração inicial	78
IMAGEM 27 b - ESCOLA C: Sala de AEE na configuração final	78

IMAGEM 28 a - ESCOLA D: Sala de AEE na configuração inicial	80
IMAGEM 28 b - ESCOLA D: Sala de AEE na configuração final	80
IMAGEM 29 a - ESCOLA E: Sala de AEE na configuração inicial	82
IMAGEM 29 b - ESCOLA E: Sala de AEE na configuração final.....	82
IMAGEM 30 - ESCOLA F: slide inicial da apresentação do processo de transformação	84
IMAGEM 31 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração inicial	84
IMAGEM 32 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração inicial	85
IMAGEM 33 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração inicial	85
IMAGEM 34 - Slide de apresentação do processo de configuração final	86
IMAGEM 35 - ESCOLA F: Sala de AEE - configuração em transformação	86
IMAGEM 36 - ESCOLA F: Sala de AEE - configuração em transformação	87
IMAGEM 37 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final.....	87
IMAGEM 38 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final.....	88
IMAGEM 39 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final.....	88
IMAGEM 40 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final.....	89
IMAGEM 41 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final.....	89
IMAGEM 42 - ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final.....	90
IMAGEM 43 a - ESCOLA G: Sala de AEE na configuração inicial	92
IMAGEM 43 b - ESCOLA G: Sala de AEE na configuração final	92
IMAGEM 44 a - ESCOLA H: Sala de AEE na configuração inicial	94
IMAGEM 44 b - ESCOLA H: Sala de AEE na configuração final	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Registro de encontro formativo: lista de verbos.....	63
QUADRO 02 - Registro de encontro formativo: lista de desejos	63
QUADRO 03 - Plano de ação.....	70
QUADRO 04 - Modelo de quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE	73
QUADRO 05 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola A	75
QUADRO 06 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola B	77
QUADRO 07 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola C.....	79
QUADRO 08 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola D.....	81
QUADRO 09 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola E	83
QUADRO 10 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola F	91
QUADRO 11 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola G.....	93
QUADRO 12 - Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de AEE – Escola H.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A PESQUISA.....	18
1.1 O contexto	18
1.2 Definição do objeto de estudo	20
1.3 Formulação do problema – Cisão entre espaço e didática.....	21
1.4 Questões de pesquisa e objetivos.....	22
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 A experiência do sujeito-professor no centro do processo formativo	24
2.2 Imbernón e a subjetividade do professor em formação continuada	26
2.3 A alfabetização visual – Olhar e Ver.....	27
2.4 A leitura de imagens	29
2.4.1 Sobre o termo “leitura de imagens”	30
2.4.2 Sobre as metodologias de decodificação de elementos visuais e a Cultura Visual....	31
2.4.2.1 Cartografia da Arte – Milton Santos e as concepções espaço e lugar	33
2.4.2.2 Arte Contemporânea – Site <i>Specific</i>	34
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

INTRODUÇÃO

Ainda estudante do curso de licenciatura plena em Artes Plásticas, na FAAP, me percebia, muitas vezes, admirando ou refletindo sobre COMO determinado professor dava aula e não sobre O QUÊ ensinava. Nos idos dos anos 80, apesar de tecnologicamente estarmos restritos a filmes de super 8 e projetor de *slides*, tive o privilégio de vivenciar aulas onde a utilização de recursos multimídia era considerada uma questão metodológica para o ensino de Arte. Sempre imagino o que esse professor faria, hoje ou ainda naquela época, com o acesso aos recursos tecnológicos atuais.

Nessa época, observando as aulas de um professor conceituado na área de Artes, vivenciei o que é avaliar a produção de um estudante de Arte - autorizar e ser autorizado em um movimento de troca constante, respeitando processos e apontando fragilidades através da escuta ativa e de uma observação atenta.

Outro mestre marcante foi um renomado artista conceitual, pois, em suas aulas realizava proposições ligadas à arte conceitual e contemporânea, provocando, de forma desafiadora, a reflexão e a exploração de diferentes meios e suportes para a realização de produções artísticas.

Da experiência na graduação ficou a certeza de que aprendi - observando a prática didática de professores - o que eu queria ser como profissional: um professor que desafia, provoca, observa, escuta e traz repertórios e referenciais de qualidade. Hoje, refletindo sobre a minha trajetória profissional, percebo como essa formação inicial foi importante para as minhas escolhas profissionais.

A primeira escola que trabalhei foi a Escola Viva, com a função de auxiliar na Educação Infantil. Lá aprendi como é o olhar dedicado à infância, aos momentos de contação de histórias e aos momentos de atelier para crianças pequenas. Simultaneamente, atuei como educadora na 23ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo. Uma escola! A cada visita, muitos desafios: Quem é o grupo e quais os seus conhecimentos anteriores? Qual concepção de ensino e de aprendizagem de Arte que o grupo carrega? Como tornar o contato do público com a Arte Contemporânea mais próxima? Como aproximar esse grupo com a poética dos artistas? Quais são os possíveis roteiros a serem traçados para a visita? Percebo que essa experiência, certamente, marca o meu percurso profissional até hoje.

Durante uma atividade de monitoria, fui convidada a trabalhar na Escola da Vila pela coordenadora, na ocasião Iara Carmona. Em 1996, iniciei o ano como professora especialista na área de Artes Visuais, no Fundamental 1. Na época, quando um professor ingressava na escola, ele participava de uma formação com professores-formadores do Centro de Estudos da Escola da Vila. Ao final do período de seis meses como professora, fui convidada a participar do Centro de Estudos da Escola da Vila (hoje ZDP), na função de formadora, na qual permaneci até 1998.

Ainda nesse período profissional na Escola da Vila, os formadores de Arte do Centro de Formação (hoje ZDP) foram convidados a ministrar oficinas para um projeto, subsidiado pelo Instituto Vale do Rio Doce e realizado pela OSCIP Comunidade Educativa (CEDAC), o Programa Escola que Vale. Nesta instituição, ao longo de 12 anos, as oficinas pontuais se transformaram em um projeto de formação continuada de professores de Artes do Ensino Fundamental I e, posteriormente, de Educação Infantil. Também tive a oportunidade de atuar na equipe de formadores de Artes Visuais em cinco Estados: Maranhão, Pará, Espírito Santo, Pernambuco e Minas Gerais.

Durante essa experiência profissional, de abrangência nacional, nossa equipe identificou a necessidade de trabalharmos para além da pauta dirigida a formação em Arte-Educação questões relacionadas à gestão da sala de aula, em especial aspectos relacionados à configuração do espaço de sala de aula. Foi, então, a primeira ocasião em que se foi desenhando, para mim, o diálogo entre Arte Contemporânea e sala de aula. Porém, a Arte Contemporânea não era trabalhada como objeto de conhecimento, e sim, como mediadora para provocar um distanciamento do olhar do professor para a percepção espacial e a relação do sujeito nesse espaço. Na ocasião, a equipe de formadores utilizou imagens de instalações artísticas e imagens de Site *Specific*, a fim de sensibilizar o olhar do professor para o espaço e sua relação entre sentidos e usos dos espaços da sala de aula.

Uma vez que cada formador, ao longo de um ano, atuava com o mesmo grupo de professores, foi possível verificar indícios de que essa estratégia de leitura de imagens de Arte Contemporânea favorecia processos reflexivos e práticos, inicialmente em relação à percepção do professor para o espaço escolar e, posteriormente, na reconfiguração deste espaço, observáveis por meio de registros fotográficos. O mais interessante do processo é que sendo a Arte a mediadora dessa mudança de concepção, essa reconfiguração do espaço ocorria de forma única e particular, pois não havia modelos pré-estabelecidos pelo programa de formação.

Em 2004, uma nova experiência profissional para trabalhar com Artes. Recebi o convite de um amigo para trabalhar com Artes no Instituto Rodrigo Mendes, que atendia pessoas com deficiências. Inicialmente atuei como professora e depois na função de coordenadora do Projeto Singular. Esse período foi outra escola, outro importante laboratório para o meu desenvolvimento profissional. Escutar, observar e relacionar-se, era tudo igual e, ao mesmo tempo, diferente! Assim como no início do meu percurso profissional, desejando aprender para, então, ensinar. A cada novo encontro com meus “alunos-mestres”, eu precisava fazer um deslocamento da minha prática. E, nesse exercício constante, aprendi o quanto “dar a voz”, acreditar, fiar junto e autorizar é importante e quantas coisas lindas acontecem a partir daí. Eles me deram voz, acreditaram e me autorizaram a descobrir, junto com eles, o que é - de fato - ser professora de Arte. Marcas profundas que me dão contorno até hoje, passados tantos anos.

Conhecendo de forma tão delicada e íntima essas pessoas, era inevitável pensar em seus percursos no ensino formal. E nas escolas, como se deu o processo destes adultos? O direito à educação lhes foi garantido? E essa educação correspondeu as suas necessidades e potencialidades?

No Instituto Rodrigo Mendes também atuei como formadora de professores no Projeto Plural, trabalhando a Inclusão por meio da Arte – era uma ação dirigida à Rede Municipal de Educação de Santo André, São Paulo. Nos cursos de formação notou-se, novamente, a necessidade de ser trabalhada a pauta da gestão do espaço de ala de aula, porém com foco na especificidade das intencionalidades didáticas, a favor de atender às necessidades educativas de pessoas com deficiências.

Foi a segunda ocasião em que pude vivenciar a abordagem da Arte Contemporânea como meio para provocar, nos professores, experiências reflexivas acerca do espaço e da sua relação com as estratégias didáticas para favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas. Novamente, houve indícios de que o uso da Arte Contemporânea como mediadora do processo, desempenhou um papel significativo na mobilização dos professores para uma mudança de configuração sobre o espaço de sala de aula, de forma a afirmar as intenções pedagógicas.

Em 2010, fui convidada para atuar como consultora na OSCIP Mais Diferenças, que tem como uma de suas áreas de atuação a implementação de Planos de Educação Inclusiva, em municípios. Ali encontrei uma equipe multidisciplinar de formadores que pensava a Educação Inclusiva de fato e para além da Arte, justamente o que sentia falta em experiências profissionais anteriores. Os planejamentos das ações de formação eram realizados em equipe e atendiam às especificidades das linguagens e das áreas do conhecimento ou frentes de atuação. Neste contexto, o encontro da Arte com as outras áreas acontecia de forma colaborativa e complementar, sendo a Arte compreendida como linguagem e como manifestação da expressão e de sentidos.

Nesta instituição, atuei como formadora de professores especialistas (PEB II Artes), professores de Salas de Atendimento Educacional Especializado, professores de EJA e equipe de funcionários de escolas (seguranças, merendeiras, faxineiras e cuidadoras), nos municípios de: Osasco, Cajamar, Embu, Várzea Paulista e Guarulhos.

No município de Guarulhos, fui convidada a realizar um ciclo de encontros formativos para trabalhar a percepção do espaço pelos professores e, pela terceira vez, a Arte Contemporânea foi a mediadora do processo. Nessa ocasião, trabalhei a leitura de imagens da linguagem *Site Specific*. E mais uma vez, houve indícios de que essa estratégia repercutiu de forma a favorecer mudanças. No decorrer de quatro encontros, os professores planejaram aulas com esta intencionalidade e registraram, com fotografias, as ações de reconfiguração do espaço de atendimentos educacional especializado.

Identifico essa experiência como significativa dentro de minha trajetória profissional, pois, suscitou uma série de questionamentos acerca dos resultados obtidos ao longo de todos esses anos, por meio da estratégia formativa que utilizava a Arte Contemporânea como mediadora para despertar o olhar do professor.

Ao longo desse meu percurso profissional atuando como formadora, a pauta mais recorrente de formação em serviço era a prática didática em Artes Visuais. Porém, independente das instituições e dos contextos de cada uma das diferentes propostas de formação, foi tornando-se uma constante a necessidade de uma ação formativa, para o professor, voltada à percepção espacial do espaço de sala de aula, uma vez que a configuração desse espaço reflete o respeito ao direito que toda criança tem de buscar construir a sua autonomia e a sua identidade, bem como o seu próprio conhecimento.

Trabalhar a percepção do professor para o espaço de sala de aula e como suas configurações impactam na relação intrínseca entre ação e intenção didática é um grande desafio, pois trata-se de trabalhar, sobretudo, o olhar sensível e a autoria do professor como o responsável por promover mudanças, isso ao considerar tanto as identidades dos alunos como da instituição escolar onde atua.

CAPÍTULO I – A PESQUISA

1.1 O Contexto

Em 2012, quando eu ainda integrava a equipe de assessores formadores de professores na OSCIP Mais Diferenças, para a implementação do Plano de Educação Inclusiva (PEI), no município de Guarulhos, uma das ações previstas era a formação continuada de professores que atuavam nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

Até essa ocasião, a formação era realizada pelo coordenador da formação continuada dos professores, que já acompanhava o grupo há 2 anos, em um curso organizado com encontros quinzenais e sistemáticos, junto ao grupo de professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, no Centro de Formação Adamastor. Os encontros eram realizados nas sextas-feira, durante o período da manhã para os professores que atuavam no turno matutino, e todo o período da tarde para os professores que atuavam no turno vespertino.

Segundo depoimento do coordenador do curso, seu foco era “fazer com que as demandas da formação emergissem da escola e que, de alguma forma, fosse possível desenvolver algo que pudesse também voltar para a escola”. Porém, o deslocamento do coordenador para todas as unidades escolares, a fim de coletar demandas no ‘chão da escola’, era inviável por questões de tempo e orçamento. Desta forma, a fim de favorecer a unidade do grupo e de viabilizar um diálogo real com a prática destes professores - público bastante diverso, o coordenador estabeleceu uma estratégia para legitimar suas pautas de formação: solicitar ao grupo de professores a prática de filmagem das suas práticas pedagógicas. A partir dessas filmagens, os professores poderiam escolher e apontar os trechos das suas atividades desenvolvidas para socialização e análise, pelo grupo, durante os encontros formativos. Com isso, emergiam propostas de uma formação individual e coletiva, utilizando a técnica de observação para tematizar a prática.

Ao entrar em contato com os registros realizados pelos professores, tornou-se observável ao coordenador a diversidade e a inadequação das instalações das Salas de Atendimentos Educacional Especializado, assim como a natureza equivocada das atividades elaboradas e propostas aos alunos com deficiências.

Em princípio, a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também denominada de Sala de Recursos Multi Funcionais, têm como objetivo assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiências, oferecidas de forma complementar ou suplementar, disponibilizando mobiliário, equipamentos de informática e materiais pedagógicos acessíveis. Em contrapartida, os sistemas de ensino disponibilizar um professor para atuar na sala de AEE, assim como espaço físico e mobiliários.

Entretanto, no município de Guarulhos e não menos recorrente em vários outros municípios do Brasil, o espaço existente para esse atendimento não foi contemplado no planejamento e na construção das Unidades Escolares, pois estas salas possuem dimensões, localizações, iluminação e estruturas físicas bastante diversas e, em sua maioria, inadequadas ao atendimento de alunos com deficiências.

Em muitas escolas do município de Guarulhos, a sala de AEE era utilizada também como depósito de materiais e equipamentos que não seriam utilizados pela escola. Em apenas uma das Escolas ‘Pólo’ o espaço é de uma sala ampla, com iluminação adequada e com espaço para circulação suficiente até mesmo para cadeiras de rodas. Um fato relevante dessa realidade é que, aparentemente, isso não causava estranhamento no grupo de professores, o que evidenciava a ausência de consciência para a dimensão educadora – ou deseducadora – do espaço de sala de aula.

Ao analisar esse cenário, foi identificada a necessidade de incluir, no percurso formativo, um módulo provocativo ao grupo de professores no sentido de criar uma necessidade de repensar a percepção do espaço da sala de aula como um elemento extremamente favoráveis aos processos educacionais. Assim, o coordenador convidou-me a realizar uma sequência de encontros com os professores, justamente para abordar a pauta da configuração do espaço de AEE e de forma a provocá-los a reconhecer, a planejar e a realizar intervenções no espaço com vistas a concebê-lo como um ambiente educador.

O convite foi decorrente de um encontro de formação que realizei para apresentar a 29ª Bienal Internacional de Arte em São Paulo, na ONG em que trabalhávamos. Naquela ocasião, conversamos sobre a potência da Arte Contemporânea como disparadora em promover a reflexão sobre espaço e a ação.

Depois de nossa primeira reunião de planejamento da ação de formação de professores que iríamos desenvolver, fui construindo um plano em que a Arte seria a mediadora para promover uma quebra de conhecimentos prévios dos professores acerca das configurações do espaço da Sala de AEE, e com isso para que fosse possível emergir novas possibilidades elaboradas por estes professores. O caráter da autoria de cada um dos professores para elaborar e realizar essa reconfiguração era um aspecto importante, uma vez que cada escola já trazia essa diversidade de instalações e, sobretudo, o público atendido ali – no sentido de trazer questões particulares.

Assim, a escolha pela utilização da Arte Contemporânea como disparadora para esse processo foi intencional, como reforça Ostrower (1990):

As artes são expressivas por sua estrutura interna, as formas a arte ainda permanecem abertas, pois se complementam com a participação do observador. Este as recria dentro das ordenações indicadas pelo artista, acrescentando-lhes a carga de suas potencialidades e da sua experiência de vida. Ver uma obra de arte e compreendê-la significa fazer uma recriação. (p.224)

Desta forma, a Arte como mediadora garante processos de recriação única e particular, e mais, ela poderia vir a garantir a autoria e evidenciar a identidade de cada um dos professores em seus processos e reconfiguração do espaço.

1.2 Definição do objeto de estudo

O objeto de estudo desta dissertação é um processo de formação de professores em serviço, com duração de 32 horas, centrado na sensibilização do olhar do professor de modo que sua prática se afastasse da cisão entre a prática didática e a gestão do espaço. Nesse sentido, a mediação pela Arte e por meio de leitura de Obras de Arte Contemporânea poderia atribuir sentido à sua concepção de espaço.

A formação foi organizada em oito encontros, de quatro horas cada um, com os professores que atuavam nas Salas de AEE da Rede Municipal de Guarulhos, participantes do Programa PEI.

1.3 Formulação do problema – Cisão entre espaço e didática

Nesses mais de 20 anos atuando como formadora de professores em serviço, nas pautas de Arte-Educação e Educação Inclusiva, a necessidade de trabalhar a relação intrínseca da gestão do espaço de sala de aula e das práticas didáticas foi se configurando como uma constante, isso ao verificar que, em diferentes contextos, o professor ao criar uma cisão entre espaço e didática, não integra espaço e ação.

Talvez em função da rotina e dos inúmeros desafios que o professor vive em sua prática profissional, estar atento para a importância da configuração do espaço da sala de aula como um fator determinante para efetivar as intencionalidades didáticas passa a ser ignorado, tratando a gestão da sala de aula e as estratégias didáticas separadamente.

Provocar o pensar sobre o espaço das práxis do professor implica, também, na realização de uma ação transformadora e não em formulações de teorias sobre o espaço. Desta forma, trata-se de uma experiência vivida, que ocorre a partir do momento em que ideias são experimentadas no mundo físico para continuar com uma contemplação reflexiva dos seus resultados.

Assim, esta pesquisa tem o seguinte problema configurado: trata-se da cisão realizada pelos professores entre espaço e a prática didática nas salas de AEE, da Rede de Ensino do Município de Guarulhos.

Nas salas de AEE é realizado um serviço que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade e que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, a formação do aluno com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela, e que deve ser articulado com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. Além disso, são de sua responsabilidade garantir o acesso ao conhecimento, às interações, ao estabelecimento da identidade e o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

Em muitas dessas experiências era possível, ao observar os espaços de salas, a inadequação deste espaço para o público atendido, como no caso desta pesquisa, do espaço de sala de aula de AEE. Para este público, a questão do espaço traz especificidades, pois é composto de alunos com diferentes deficiências, como àqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial ou total); alunos com transtorno gerais de desenvolvimento e com altas habilidades; e, não raro, alunos com restrição de mobilidade, incluindo neste grupo, os usuários de andador, muletantes e mesmo os usuários de cadeiras de rodas.

E qual seria o espaço ideal para possibilitar essas ações? Ao observar a configuração espacial inicial destas salas, podia-se observar que os professores não conseguiam relacionar as finalidades educativas a serem prestadas ali, como apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades; disponibilizar o ensino de linguagens e os códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecer tecnologia assistiva – TA; adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos; oportunizar a ampliação e a suplementação curricular – para alunos com altas habilidades.

Nas imagens fotográficas das Salas de AEE, registradas pelos próprios professores, podemos observar a presença de armários fechados e prateleiras altas, onde os recursos oferecidos ao professor encontram-se empilhados e sem identificação. Outro aspecto presente, era a ausência de atenção referente à própria acessibilidade. As mesas, as cadeiras e o mobiliário das salas eram organizados de uma forma que impossibilitavam, por exemplo, que um usuário de cadeiras de rodas pudesse, ao menos, entrar na sala.

Assim, os alunos com mobilidade reduzida e usuários de cadeiras de rodas, em função da configuração do espaço, ficavam restritos a um pequeno espaço da sala impossibilitando-os de viver momentos de interação e de acesso aos materiais disponibilizados pelo Programa de Educação Inclusiva, trazendo evidências que os professores ignoravam por completo a relação entre concepção pedagógica e a organização do espaço.

1.4 Questões de pesquisa e objetivos

Os estudos, aliados à prática de vinte e cinco anos como arte-educadora e formadora de professores nas áreas de arte educação e educação inclusiva, constituíram o olhar desta pesquisadora que se propõe a investigar *como o grupo de professores que atua nas salas de*

atendimento educacional especializado da rede municipal de Guarulhos concebe o espaço? E como uma formação continuada de professores centrada na experiência com obras de arte, pode alterar sua percepção sobre o espaço das salas de atendimento educacional especializado e provocar mudanças em suas configurações?

A hipótese orientadora desse trabalho, é que o uso da arte contemporânea como mediadora de um processo de formação auxilia na mudança de concepção de espaço.

Objetivo geral da pesquisa é identificar como os professores ao longo do processo formativo, alteram sua percepção sobre o espaço das salas de atendimento educacional especializado, à partir de um módulo formativo que utilizou a arte contemporânea como recurso.

O objetivo específico dessa pesquisa consiste em 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 da identificação de formação defendida por ele.

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

Para elaboração e reflexão sobre a experiência de formação relatada nesta dissertação, buscou-se sustentação teórica em algumas teorias e estudos apresentados neste capítulo, são explorados com o objetivo de referendar a presente pesquisa.

Primeiramente, o texto é organizado de forma a apresentar os caminhos teóricos para compreensão da experiência e da sua importância nos processos de atribuições de sentidos as situações vividas. Em seguida, são explorados aspectos relacionados à leitura de imagens, ressaltando um cenário histórico acerca da necessidade da alfabetização visual. Além disso, é apresentada uma metodologia para realizar a leitura de imagens que compõe a cultura visual.

Por fim, são apresentados os conceitos do geógrafo Milton Santos que dialogam com a concepção de espaço proposta pelos artistas produtores da manifestação artística do Site *Specific* – ou sítio específico – referência artística utilizada por meio de imagens apresentadas aos professores no curso de formação. Essa manifestação artística propõe ao espectador viver a experiência de estar em um espaço de vida, construída pelo homem imerso na sua atividade, neste caso, a atividade artística.

2.1 A experiência do sujeito-professor no centro do processo formativo

Para a elaboração da formação de professores em serviço, realizada em Guarulhos, e objeto de estudo desta pesquisa, os conceitos de experiência apresentados por Dewey (1980), Larrosa (2002) e Josso (2004) foram fundantes para escolha das estratégias utilizadas.

Dewey (1980) ao abordar a Arte como experiência, define o processo experiencial como aquele o que implica a articulação conscientemente elaborada da ação, da afetividade, da sensibilidade e da ideiação.

Para Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que nos acontece ou o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O autor discorre sobre alguns aspectos que impedem a experiência: informação como sinônimo de conhecimento; excesso de opinião/informação; falta de tempo, excesso de trabalho; falta de silêncio, de interrupção.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 21)

Articulando os conceitos de Dewey (1980) e de Larrosa (2002), podemos observar a coerência entre ambos, principalmente na dimensão integradora da experiência, não como uma mera atividade pela qual o sujeito passa, mas algo que se passa com o sujeito, permitindo-lhe tomar contato com seus conhecimentos, sentimentos, experiências vividas para então agir, sentir e pensar conscientemente.

A ideia de o sujeito “permitir-se” é bastante presente também na concepção de Dewey, pois segundo o autor, o significado de experiência está atrelado à ideia de poder pensar sobre algo, debruçar-se, submergir, idealizar, planejar, contar com o já vivido, com os saberes construídos, concluir ideias, não como algo definitivo, mas como algo que se movimenta, que está vivo. Assim, o que importa não é a cessação, o ponto final, mas ter produzido conhecimento, sistematizá-lo, para então, poder questioná-lo e integrá-lo ao repertório de experiências. Trata-se, pois, de um processo de atribuição de sentido da ação.

Ainda buscando referências sobre uma abordagem de formação experiencial, Marie-Christine Josso, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e doutora em Educação, autora do livro *Experiências de Vida e Formação*, nos convida a refletir:

(...) neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48)

Em sua obra, a autora utiliza a imagem “caminhar para si”. Para ela, a formação é uma

(...) viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstruir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos (...). (JOSSO, 2004, p. 48)

A partir de estudos sobre as concepções elaboradas por estes autores, buscou-se planejar e realizar uma ação formativa dirigida a professores que considerassem as experiências resultantes de cada um dos participantes fundamental para garantir a individualidade e a autoria de cada professor na reelaboração da configuração de seus espaços de trabalho.

2.2 Imbernón e a subjetividade do professor em formação continuada

Segundo Imbernón (2010), a formação em serviço de docentes requer um clima de real colaboração entre os pares, dispostos a mudar e a questionar as próprias ações com vistas a transformar a prática didática.

A implantação da formação continuada estimula a visão do aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. Além de favorecer o rompimento do falso individualismo por meio do investimento em responsabilidades e compromissos coletivos; em interdependência de metas para tornar a escola um lugar de aprendizagem permanente; e, em um processo de comunicação compartilhado, o que permite aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa.

Contudo, para assegurar essa formação coletiva são necessários diálogos constantes, debates, investigação colaborativa e consensos conseguidos sem imposição. Dessa forma, os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias.

Segundo o autor, faz-se necessário que a escola - ou o centro de capacitação - tenha uma organização estável, baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos e que aceite a diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Desta forma, possibilita ao docente assumir-se como protagonista e, ao mesmo tempo, consciente de que cada professor é um sujeito quando se diferencia, trabalha em equipe e desenvolve sua identidade profissional.

Imbernón (2010) chama a atenção para o fato de, com frequência, serem oferecidos cursos essencialmente teóricos. Sendo estes compreendidos, em sua maioria, como promotores da atualização de um tema ou de um conteúdo e, portanto, as ações de formação para inovação possuem outra natureza, dirigidas à esfera das competências, das habilidades e das atitudes, fundamentando-se no aprendizado da colaboração participativa.

A estratégia utilizada na ação de formação continuada destes professores tinha como objetivo final provocar mudanças na configuração de espaços de Salas de Atendimento Educacional Especializado, considerando a identidade das atividades realizadas ali e a autoria de cada um dos professores nesse processo de mudança. A concepção de formação apresentada por Imbernón (2010) viabiliza a aceitação da subjetividade como um elemento de peso, na forma de ver e de transformar a realidade social e educacional e a capacidade de produzir conhecimento, constituindo-se como um referencial significativo para esta pesquisa. Tal subjetividade se manifesta por meio do olhar atento dos professores na estratégia utilizada de leitura de imagens de manifestações da Arte Contemporânea, segundo a metodologia apresentada a seguir.

2.3 A alfabetização visual – Olhar e Ver

A Arte é constituída de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos, não cabendo à ela a mera representação da realidade, mas a possibilidade de vir a ser, da elaboração de intencionalidades, do exercício da expressão pessoal e da impressão de marcas no mundo.

A Arte como campo do conhecimento ganhou, ao longo dos tempos, inúmeras contribuições teóricas e práticas. As didáticas desenvolvidas para fazer e apreciar Artes, por exemplo, se desdobram de várias maneiras que vão desde a perpetuação, a reformatação e a contemplação de técnicas milenares até a criação de novas modalidades expressivas. O desenvolvimento de sofisticadas teorias, principalmente daquelas fundadas pela Estética, contribui para o entendimento das manifestações artísticas que se originaram no passado, que se apresentam no presente ou, até mesmo, que se projetam por meio de discussões sobre tendências futuras.

O contato com a Arte garante condições para a necessária ação de conhecer o mundo, extrapolando o “tempo e espaço” da sala de aula. Na contemporaneidade, estamos imersos em imagens, sejam estas físicas ou virtuais, presentes na publicidade, em objetos de uso cotidiano, na moda, na arquitetura, em vídeos e em tantas representações visuais quantas o homem é capaz de produzir. Logo, o estudo dessas representações tornou-se um campo de investigação e pesquisa denominado ‘Cultura Visual’.

No contexto escolar, faz-se necessário que nos debruçemos sobre esse fenômeno e busquemos meios e ferramentas para “alfabetizar visualmente”, instrumentalizando os sujeitos para que conheçam melhor a sociedade em que vivem, interpretem melhor a cultura de sua época e tomem mais contato com as culturas de outros povos. Assim, enxerga-se nas Artes Visuais uma valiosa contribuição para a leitura do mundo, promovendo a articulação e a rerepresentação de saberes de outras áreas do conhecimento, de forma sensível e particular.

Esse é o caminho para a transformação dos sentidos, a qual nos leva à reorganização da realidade, estimula a criatividade e conta com o protagonismo cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e que valorizem o contato com a Arte.

Nas Artes Visuais, a imagem é necessariamente o ponto de partida e a base para o ensino. Assim como o corpo e o movimento são para a dança, e o texto é para a literatura. A apreciação culta de imagens alimenta, simultaneamente, o repertório simbólico e imagético, estimulando o sujeito a estabelecer ligações com o que já sabe e favorecendo à construção de novos conhecimentos por meio da troca de informações e dos conhecimentos sobre Arte.

A realização de atividades de apreciação de Obras de Arte e da Cultura Visual - de forma intencional e sistemática - proporcionam o desenvolvimento da capacidade de ouvir e observar e, portanto, de exercitar a comunicação e as habilidades colaborativas. Além disso, favorece a apropriação de termos e conceitos específicos de Artes Visuais (volume, luz e sombra, simetria, claro-escuro, estilo, pincelada, gesto, etc.) por meio de sua identificação nas imagens.

A análise crítica e a apreciação são aspectos que visam proporcionar a compreensão e o reconhecimento de significados e sentidos presentes nas linguagens de manifestações artísticas contemporâneas e históricas.

Os sujeitos alfabetizados visualmente entendem que o significado não é encontrado em manifestações artísticas e/ou textos isolados. Atribuir sentido ou significado a um texto é um processo que pode acontecer de diversas maneiras. Em todas elas, é preciso compreender que não basta analisar uma manifestação artística ou um texto isoladamente e, sim, estar ciente dos pontos de vista (por exemplo, de aspectos culturais); do contexto (por exemplo, as crenças e as práticas do tempo e lugar em que a manifestação artística foi criada); da intertextualidade (por exemplo, informações que o espectador leva a um texto a partir de outros textos experimentados anteriormente); e, das lacunas no texto (por exemplo, as informações deixadas de fora e que o leitor ou espectador deve preencher).

Nas Artes, os sujeitos criticamente alfabetizados são capazes, por exemplo, de analisar ativamente Obras de Arte e outros textos e de determinar potenciais motivos e mensagens subjacentes. Equipados para produzir a própria interpretação da obra e a própria opinião sobre a sua mensagem ou o problema abordado, os sujeitos devem vivenciar oportunidades em que possam discutir criticamente os "textos", em sua diversidade, incluindo programas de televisão, filmes, páginas da web, publicidade, música, gestos, textos orais, obras de Artes Visuais, instalações de artes de mídia e outros meios de expressão.

Essa discussão capacita os alunos a compreenderem o impacto pretendido pelo criador do texto sobre os membros da sociedade. E as habilidades relativas à ação de “apreciar” Arte contribuem para a capacidade de ler o mundo por meio do pensamento crítico.

O pensamento crítico é o processo de pensar sobre ideias ou situações, a fim de entendê-las completamente, identificar as suas implicações e de fazer julgamentos visando orientar uma tomada de decisão. Inclui habilidades tais como questionar, prever, analisar, sintetizar, examinar opiniões, identificar valores e problemas, detectar vieses e distinguir entre alternativas.

Trata-se de um processo de investigação e de exploração de questões e pela busca de soluções presentes nas manifestações da Cultura Visual, que não estão, ainda, definidas e para as quais não há respostas claras.

2.4 A leitura de imagens

O reconhecimento da necessária presença de imagens selecionadas e do planejamento de intervenções, para explorá-las como objeto de conhecimento, evidenciou a necessidade de promover pesquisas para abordagens do ensino da Arte utilizando imagens.

Em meados dos anos 1950, o *Newcastle University - Basic Design Movement*, baseado nos princípios da escola Bauhaus (Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi), propôs um novo arranjo curricular para o ensino da Arte. Nessa proposta “inovadora”, o Currículo buscava integrar atividades artísticas, História da Arte e análise de trabalhos artísticos, dando origem às pesquisas voltadas ao ensino das Artes Visuais que respeitasse, ao mesmo tempo, os conceitos da disciplina a ser aprendida – seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura.

Associando as atividades artísticas ao ensino dos princípios do Design e da informação científica sobre o ver, os alunos estudavam Gramática Visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais nas imagens produzidas pelos artistas e também pelos meios de comunicação e pela publicidade, tais como: ponto, linha, espaços positivo e negativo, divisão de áreas, cor, percepção e ilusão, signos e simulação, transformação e projeção.

A apreciação das Artes Visuais trouxe importante contribuição à educação dos sentidos e à avaliação da qualidade das imagens produzidas pelos artistas, provocando ampliação e qualificação necessárias à livre expressão, de forma a possibilitar o contínuo aprimoramento estético e o desenvolver de algumas habilidades como: fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – que se constituem como elementos iniciais dos processos básicos da criatividade.

2.4.1 Sobre o termo “leitura de imagens”

No final dos anos 1970, devido à disseminação de aparelhos audiovisuais e ao surgimento de teorias sobre a percepção e psicologia da forma – Gestalt – e da semiótica (SARDELICH, 2006), fez-se necessário um entendimento da leitura visual, ou seja, da compreensão dos códigos incorporados e presentes nas imagens. Isso, de fato, implicou o surgimento, já nos anos 1980, de termos como “Alfabetização Visual” e “Gramática Visual”, ressaltados por autores como Dondis (2003) e Barbosa (1988; 1991) e, mais recentemente, “Pedagogia da Imagem” e “Cultura Visual”, por Barros (1997), Barbosa (2002; 2008; 2011) e Hernandez (2000).

A ausência de pesquisas e estudos dedicados ao ensino das Artes, especificamente referentes à leitura de imagens, provocou Kehrwald (2006) a afirmar que a escola vinha formando analfabetos visuais pelo fato de não ter muito contato (ou quase nenhum) com Obras de Arte, muito menos com os métodos de leitura que pudessem “ensinar a ler imagens”.

Nas Artes Visuais é preciso levar em conta que as Obras de Arte nos remetem, muitas vezes, a objetos já vistos, a formas ou fatos do cotidiano, e passamos a identificar aspectos comuns entre ambos. Essas nuances passam despercebidas a um olhar desacostumado. No entanto, um olhar educado para ver perceberá as semelhanças e diferenças, fará analogias e, por consequência, identificará as inter-relações, isto é, o intertexto. (KEHRWALD, 2006)

Decodificar um texto é entrar na sua trama, na sua textura, no seu tecido, ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades. Por ser um sistema simbólico, de representação, a subjetividade contida na arte proporciona uma infinidade de leituras e interpretações que dependem das informações do leitor, das suas experiências anteriores, das suas vivências, lembranças, imaginação, enfim, do seu repertório de saberes. (KEHRWALD, 2006, pp. 24-25)

A autora utiliza o termo “intertexto” para se referir a dois textos quando trabalhados juntos na Educação: o texto escrito/verbal e o texto visual/imagético.

(...) as imagens [...] enquanto sistemas simbólicos, são ricas e instáveis, o que quer dizer que comportam um grande número de níveis de significação [...]. [Assim,] aprender a ler os códigos do sistema de representação das artes visuais é tão importante quanto o entendimento dos sistemas numéricos e de escrita. (KEHRWALD, 2006, p. 28)

Sobre esse assunto, Araújo e Oliveira (2012) esclarecem que a leitura de imagens se relaciona diretamente com o estudo do Alfabetismo Visual, pelo fato de ser importante e necessária uma busca por compreender a comunicação de informações ou ideias, por meio da decodificação dos elementos figurativos presentes nas imagens, o que vai ser fundamental para o ato de se comunicar visualmente na sociedade contemporânea.

2.4.2 Sobre as metodologias de decodificação de elementos visuais e a Cultura Visual

A abordagem metodológica utilizada na proposta de formação de professores em serviço é fruto da análise e do estudo de pesquisadores como Barbosa (1998), Housen (2000) e Ott (1989), propositores de diferentes metodologias para a leitura de imagens em ambientes escolares, instituições culturais e museus. Apreciar Arte apoia-se em quatro pilares metodológicos que devem ser explorados a fim de favorecer a leitura da imagem. Vale dizer que esses pilares se articulam e não são, necessariamente, trabalhados em etapas rígidas e consecutivas.

Observar e descrever

Para observar de maneira atenta uma imagem, os olhos precisam percorrer o objeto de estudo com atenção. É necessário um tempo para a obra tornar-se familiar.

Neste momento de reconhecimento da imagem, é importante perceber os elementos básicos - a linha, a cor, o volume e a superfície - que dão forma à imagem como recursos expressivos para, posteriormente, identificar detalhes da linguagem visual - texturas, dimensões, materiais e suportes.

Como recursos didáticos a serem utilizados são muito bem-vindos lupas e visores, como molduras que o educador pode mover sobre a imagem a fim de ajudar a focar o olhar, caso a imagem esteja presente fisicamente, isto é, não seja uma projeção. Uma vez que o grupo tenha discutido sobre suas percepções a respeito da imagem, já estamos prontos para a próxima etapa.

Analisar

É hora de perceber as especificidades da linguagem artística apresentadas pela imagem. As perguntas feitas pelo mediador devem ter por objetivo estimular o observador a prestar atenção na linguagem visual, com seus elementos, dimensões, materiais, suportes e técnicas. Fazer um levantamento de conhecimentos prévios, ou relembrar conhecimentos já construídos, são bem-vindos. Perguntas tais como: “Esta imagem é um desenho, pintura ou gravura?”; “Que materiais e instrumentos o artista utilizou para realizá-la?”; Caso seja uma pintura: “O artista utilizou na imagem sempre o mesmo tipo e tamanho de pincel? Como podemos responder a essa questão?”. Perguntas desta natureza dirigem o olhar do sujeito para esses elementos da linguagem artística.

Interpretar

É um momento importante para alimentar o repertório criativo e simbólico. Ao nos aproximarmos do universo simbólico do produtor de Arte, abrimos outras possibilidades de interpretação poética na Arte. Na interpretação, articulamos alguns elementos chamados “secundários ou intelectuais”.

Os elementos secundários são formados pelos elementos básicos, organizados em um determinado contexto e adquirindo um sentido compositivo: ritmo, equilíbrio, profundidade, harmonia. Tal disposição configura uma ideia de tranquilidade, frio, calor, dramaticidade, movimento. Um turbilhão de ideias, sensações e interpretações ocorrerão, os observadores e o mediador precisam estar atentos a todas elas, para aproveitar as diversas possibilidades pedagógicas. Os sujeitos devem ter espaço para expressar as próprias interpretações, bem como os seus sentimentos e as suas emoções.

Mostrar outras manifestações visuais que tratem do mesmo tema e estimular o grupo a fazer comparações (cores, formas, linhas, organização espacial etc.) é de fundamental importância para que esses conceitos possam ser generalizados.

Estimular a pesquisa

Neste momento, algumas informações referentes à obra - título, momento de produção e nome do artista - têm o papel de provocar o expectador a desejar querer saber mais sobre a obra, a tornar significativo o contato com o conhecimento, problematizado agora sob o ponto de vista de seu autor e do contexto sócio-histórico em que se insere.

O que acontecia no mundo naquele local e naquele momento histórico?

Quem era o artista que produziu aquela Obra de Arte?

Quais seriam os possíveis motivos de o artista ter utilizado tais formas, cores e recursos simbólicos?

Enfim, é o momento de levantar questões que buscam respostas sobre o que o artista quis dizer - mensagem principal, e como a obra se relaciona com a realidade ao redor. Por se mostrar uma potente metodologia de leitura de imagens, as etapas metodológicas apresentadas foram utilizadas na formação de professores no município de Guarulhos, a fim de promover a percepção de diferentes Obras de Arte.

2.4.2.1 Cartografia da Arte - Milton Santos e as concepções espaço e lugar

No livro “Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica”, Santos (1978) aborda que a categoria de análise “lugar” pode ser compreendida como uma construção social, fundamentado nas relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre a cooperação e o conflito. No contexto atual, em que a fluidez e a simultaneidade caminham juntas e a informação é um elemento central, o lugar apresenta-se tanto como expressão de resistência, quanto como de adaptação à ordem global.

Ainda na mesma obra, o autor advoga pela criação de uma concepção de espaço como instrumento de reprodução da vida, enquanto um fato social sendo o produto da ação humana, mas também como fator, pois é resultado de processos passados e condição para processos futuros, por meio das rugosidades.

As rugosidades são o espaço construído e o tempo histórico que se transformou em paisagem incorporada ao espaço. De fato, esse espaço torna-se testemunho de um momento no mundo, o que leva Santos (1978) a afirmar que o espaço não pode ser apenas um reflexo do modo de produção atual, porque é memória dos modos de produção do passado.

Essa forma de interpretação do espaço, proposta pelo autor, pretende desmistificar o espaço e encará-lo como uma estrutura social, dotada de autonomia no interior do todo e participando de um desenvolvimento interdependente, combinado e desigual com as outras estruturas. Pois, o espaço é visto como matéria por excelência, cuja relação tempo e espaço e a organização espacial revelam, ao longo dos períodos históricos, uma sucessão de sistemas espaciais, nos quais o valor relativo de cada lugar está sempre mudando no decorrer da história. Assim, o pesquisador propôs uma Geografia nova e preocupada, sobretudo com o bem-estar do homem e de uma ciência que seja atuante em prol da restauração da dignidade humana e da construção de um espaço mais humanizado.

Dessa forma, o conceito de espaço era indivisível dos seres humanos que o habitam e que o modificam todos os dias por meio de suas ações. Em sua concepção, o espaço era, ao mesmo tempo, forma - como as estruturas de uma imagem de satélite de nossa cidade; e função - o processo de ações humanas que constroem a paisagem.

O diálogo com a produção do conceito de espaço e da ação, trazido por Santos (1978), iluminou a abordagem utilizada para provocar, nas professoras, a reflexão sobre o espaço da sala de aula como um espaço de vida, para o qual se deve considerar as diferentes dimensões relacionais presentes neste espaço, como: as relações entre aluno e conhecimento; as relações entre o professor e o aluno; e, as relações entre aluno e aluno; ambas estabelecidas no espaço de sala de aula em sua constante transformação.

2.4.2.2 Arte Contemporânea - Site *Specific*

A manifestação artística Site *Specific* compreende o espaço onde a produção artística é realizada como elemento indissociável, articulando uma relação próxima a proposta de Santos (1978) sobre a dimensão poética. Porém, neste caso, a ação que qualifica o espaço é de natureza artística. Nessas produções, o espectador é convidado a estabelecer uma relação interativa junto a Obra de Arte para além da contemplação, o simples deslocamento pela obra já causa mudanças tanto no espaço, como no espectador e essa ação ressignifica o espaço em que se encontram.

Imagens dessa manifestação artística foram escolhidas para sensibilizar os professores para a importância da relação entre espaço e ação, com vistas a provocar o olhar sobre o lugar de suas práticas didáticas - a sala de aula. A presença relacional entre Obra de Arte e espectador, é a mesma desejável nos espaços de sala de aula, onde alunos e professores possam reconhecer as marcas produzidas na aquisição e na troca de conhecimentos e afetos por meio das intervenções e autoria das escolhas do professor na configuração deste espaço.

Os Sites *Specifics* ou sítios específicos surgem da necessidade de trazer um novo *status* para a Obra de Arte, em que a presença e o deslocamento do espectador qualificam a produção artística de maneiras múltiplas: pelo caráter indissociável, pelo singular, pelo variável, pelo específico com o espaço onde se realiza e que se preocupa fundamentalmente com a experiência que a obra pode promover em quem a frui.

Surgido em meados dos anos de 1970 em obras de artistas como Robert Irwin, Lloyd Hamrol e Athena Tacha, estes procedimentos exploram experiências que a obra torna capaz de produzir no espectador que aparece, muitas vezes, sob a perspectiva de agente criador, estando inserido no interior da imagem e fazendo com que, efetivamente, possa experimentá-la. E assim, interferindo no acontecimento como sujeito ativo da obra que coloca as experiências vividas pelo espectador no cerne da manifestação artística, possibilitando a fruição da experiência que está além da contemplação.

A maneira pela qual as sensações são afetadas, a partir desta qualidade específica de presença na Arte que se estabelece entre a imagem e o espectador, promove o início do abandono da relação apartada de observação. Essa abordagem promove a interação dos espectadores e elementos em uma relação transubjetiva com a obra de arte *Site Specific*. A experiência vivida na interioridade da obra permanece.

O deslocamento do campo da experiência ‘conhecido’ para o ‘desconhecido’ provoca uma transformação interna nas sensações do participante, afetando em profundidade a sua estrutura comportamental e, então, a necessidade da presença e integração do corpo com o objeto se afirma.

A obra se presentifica nas relações específicas com o espaço e no acontecimento que não independe do receptor e de seus sentidos que estão em jogo na experiência que emerge. As singularidades tornam a obra variável por não se repetirem da mesma maneira, por não serem pensadas como um circuito fechado, estando em diálogo constante com as partes e, por sua duração, estar sempre sujeita à fruição e à continuidade nos espaços de realização.

Findada a temporada de exibição da Obra de Arte, ela se encerra por ali, restando por muitas vezes apenas o registro fotográfico ou em vídeo. Nessa perspectiva, a imagem se singulariza e se torna efêmera ao criar não só relações espaciais intrínsecas e específicas, mas por suas narrativas se conjugarem essencialmente pela sensorialidade. A sensação colocada como questão pela Arte Contemporânea faz refletir em como que essa imagem inclui e, sobretudo, promove a experiência de fazer parte, de estar incluído, inaugurando relações sutis e que irão instituir a forma para além dela mesma, tornando o expectador responsável pela criação da forma por meio da experiência do corpo em contato com a Obra.

As questões colocadas pelas produções de Site *Specific* são da seguinte ordem: Onde está o trabalho? O trabalho está na parede? O trabalho está no espaço? Estou no trabalho? Como não se pode obter um sentido completo da coisa de nenhum desses lugares é, também, difícil fixá-lo ou agarrá-lo na mente como inteiramente compreendido, pois a questão – “o que, ou onde, está o objeto?” – é muito difícil de responder. Ao ser absorvido em uma das obras projetadas como Site *Specific*, o expectador também está cercado.

A obra só existirá nessa relação onde o ‘ver’ é instaurado não só com os olhos, mas é preciso ‘girar em torno’ para ver com o corpo inteiro. O corpo é que faz o enquadramento da imagem dado, suas possibilidades de manipulação e flexibilidade. A obra é feita para sofrer a interrupção – para mexer, tocar, passar na frente, criando uma presença relacional que altera as formas ali conjugadas. O espaço torna-se, assim, orgânico, numa projeção que faz com que o invisível seja visível, o imaterial material, o transitório permanente nos estados que ela registra sensorialmente nos espectadores. Ao atravessarem a experiência, permanecem com as suas percepções irremediavelmente alteradas.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa qualitativa, o cientista é o sujeito e, ao mesmo tempo, o objeto de sua pesquisa. Segundo Minayo (2001), devemos nos preocupar com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais.

A abordagem qualitativa, que é a abordagem desta pesquisa, foi conduzida por meio de diferentes documentos e fotografias consideradas como documentos iconográficos primários, uma vez que foram produzidas pelos próprios professores participantes do processo de formação em serviço. Assim como, por registros realizados pela própria pesquisadora no momento da formação. Uma outra fonte documental utilizada na pesquisa foi a entrevista semiestruturada, realizada junto ao coordenador do curso de formação. A partir da análise dos documentos, articulados aos referenciais teóricos já apresentados, são identificadas dimensões de análise que auxiliem nas interpretações dos dados para confirmar ou modificar as hipóteses inicialmente propostas em minha pesquisa.

Assim, retomam-se os objetivos e as questões de pesquisa já anunciadas:

Como o grupo de professores que atua nas Salas de Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Educação de Guarulhos concebe o espaço? E como uma formação continuada de professores centrada na experiência com Obras de Arte, pode alterar sua percepção sobre o espaço das Salas de Atendimento Educacional Especializado e provocar mudanças em suas configurações?

Objetivo geral da pesquisa - identificar como os professores, ao longo do processo formativo, alteram sua percepção sobre o espaço da Salas de Atendimento Educacional Especializado, a partir de um módulo formativo que utilizou a Arte Contemporânea como recurso.

O objetivo específico desta pesquisa consiste em 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 da identificação de formação defendida por ele.

A fim de dar cientificidade à pesquisa e cumprir os objetivos definidos, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos:

Coleta e produção das informações

- ✓ Documentos que contextualizam o Programa de Educação Inclusiva (PEI).
- ✓ Entrevista semiestruturada com o coordenador do PEI.
- ✓ Imagens utilizadas na formação.
- ✓ Registros dos encontros de formação (pauta e relatório).
- ✓ Registros de processos reflexivos da formadora-pesquisadora, realizados depois dos encontros formação.
- ✓ Registros fotográficos realizado pelas professoras, nas respectivas salas de aula.

Análise e seleção das informações

- ✓ Revisão e análise dos planejamentos e dos registros da formação, registrados pela pesquisadora-formadora.
- ✓ Pesquisa bibliográfica e seleção de obras e autores pertinentes à temática e ao objetivo da pesquisa.
- ✓ Descrição das estratégias formativas.
- ✓ Organização e agrupamento dos temas de desenvolvimento da dissertação.

Procedimentos

Serviram de base de informação na elaboração deste relato e posterior análise: os planejamentos de aula e os registros por mim realizados para o desenvolvimento do curso; os registros fotográficos realizados pelas professoras durante o curso de formação; e, a entrevista semiestruturada concedida pelo coordenador do PEI (Guarulhos). A estudiosa Santaella (2012), em sua obra que discute a leitura de imagens, discorre sobre o poder indicador da imagem fotográfica, marcado por quatro princípios – fundamentais – à leitura da imagem fotográfica como documento:

Conexão física: o objeto fotografado estava de fato fisicamente diante da objetiva da máquina fotográfica no momento da foto;

Singularidade: o instante que o clique capturou é único e singular, mesmo que o fato se repita, o momento de cada tomada é singular;

Designação: mais do que quaisquer palavras, mais do que quaisquer outros tipos de imagens desenhadas ou pintadas, a foto designa, indica o referente funcionando como um dedo que aponta para algo da realidade;

Testemunho: como não se pode negar que o objeto fotografado esteve lá – diante da câmera -, a fotografia dá o testemunho de sua presença naquele dado tempo e espaço. Vai daí o seu poder documental. (p.77)

Nessa perspectiva, as imagens fotográficas, realizadas pelos professores são compreendidas em seu caráter documental, passível de análise, assim como a palavra escrita. A autora propõe uma metodologia para leitura de imagens fotográficas indicando três níveis de apreensão da imagem: o primeiro nível que consiste na produção de sentimentos ora imperceptível, ora muito intenso; o segundo nível, ao ver uma fotografia, identifica-se o seu motivo, assim reconhecemos traços e identificamos o que foi fotografado; porém, apenas no terceiro nível, é que surge a diferença entre ‘ver’ fotos e ‘ler’ fotos, pois

Tanto os valores temporais quanto o motive (tema) fotografado está carregado, quanto as opções espaciais feitas pelo fotógrafo, na sua simbiose corporal e sensório da câmera, ficam plasmados em uma foto. Por isso mesmo, valores temporais e opções espaciais podem ser tomados como guias para a leitura da imagem fotográfica. O espaço é tanto interno como externo. Um espaço objetivo que existe fora da foto e nela foi capturado. ... Fotos realizam com primor o cruzamento mais perfeito entre tempo e espaço. (SANTAELLA, 2012, p.80)

Outra referência que aponta para a utilização de fotografias como documentação pedagógica, é abordagem Reggio Emília, em que a documentação fotográfica e sua análise são compreendidas como uma consequência do trabalho pautado na criança protagonista, em que a concepção de criança e a pedagogia da escuta são dois grandes alicerces que apoiam esse projeto pedagógico.

Malaguzzi (1999), assim como outros autores que o estudaram, entende que a documentação pedagógica é o instrumento que proporciona a conexão entre a escuta e a criança, e, conseqüentemente, que permite que a ação dos professores vá ao encontro com as concepções e teorias por eles compreendidas.

Em Reggio Emília, a documentação pedagógica acontece primeiramente com uma coleta de dados visuais (vídeos, fotografias e registros gráficos feitos pelas crianças) e dados verbais (falas das crianças coletadas por meio de áudio, escrita e também por narrativas criadas pelos professores). Em um segundo momento, o material coletado é analisado pelos professores e coordenadores, que têm o papel fundamental de selecionar, questionar e narrar essas experiências registradas para as crianças, permitindo que cada criança tenha a oportunidade de observar a si mesma e de um ponto de vista externo, isso durante o seu aprendizado.

Assim, nesta abordagem, a documentação é um processo de visualização em que os professores fazem uso do olhar atento, do olhar que escuta, do olhar que questiona e que por meio de seu registro, dá voz às ações realizadas pelo professor junto as crianças.

Edwards, Gandini e Forman (1999) afirmam que, para os adultos, o processo de documentação amplia o entendimento sobre os conceitos que as crianças estão elaborando, sobre as teorias que elas estão construindo e sobre os questionamentos que elas propõem. Assim, a documentação possibilita momentos de autorreflexão para os professores, para que possam construir o projeto junto do interesse e das hipóteses da criança. Por isso, a documentação pedagógica, nesta abordagem, vai além de mera coleta e arquivo de dados e documentos.

A partir dos pressupostos destes autores, esta pesquisa se utiliza de uma documentação pedagógica composta por:

- ✓ Registros dos encontros de formação (pauta e relatório).
- ✓ Registros de processos reflexivos da formadora-pesquisadora, realizados depois dos encontros formação.
- ✓ Registros fotográficos realizados pelas professoras de suas respectivas salas de aula.
- ✓ Entrevista semiestruturada junto ao coordenador do curso.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO

A intervenção de formação de professores “A Arte como mediação para a mudança na concepção de espaço” foi desenvolvida com base na metodologia de leitura de imagens de Arte Contemporânea como mediadora de experiências. A Arte não foi trabalhada como objeto de estudo, e sim na perspectiva da Arte como meio de provocar o olhar dos professores para a necessidade de reconfiguração dos espaços de sala de aula.

Para tanto, foram selecionadas imagens de manifestações artísticas contemporâneas que interferem no espaço em que foram construídas e, que estabelecem uma relação com o expectador para além da contemplação. As manifestações artísticas, as instalações, as intervenções urbanas, os Sites *Specifics* ou *land art* foram utilizados nessa formação por favorecer a reflexão da qualidade relacional que estabelecem com o expectador, para além da contemplação. Nelas, tanto espaço quanto expectador são elementos constitutivos da obra, tanto quanto o espaço de sala de aula deve ser afetado pela presença de professores e de seus alunos. O espaço de aula é, por excelência, um espaço relacional.

Os professores, ao entrarem em contato com essas imagens, foram convidados a refletir sobre os seus espaços de sala de aula enquanto um espaço de vida, de ação e relação, podendo vir, dependendo de sua configuração, a comunicar intencionalidades educativas. Essa proposta de formação em serviço, além de promover o contato dos professores com a Arte, tratou de desenvolver ou, ainda, de acordar – nos professores – o olhar sensível, sendo a Arte a estratégia mediadora de experiências de educadores como criadores de ambientes que educam. Assim, não tratou apenas de atualizar, culturalmente, os professores.

Tal formação ocorreu entre agosto e novembro de 2012 e teve como público professores que atuavam nas Salas de AEE, todos participantes do PEI, no município de Guarulhos (SP). O PEI foi elaborado pela OSCIP Mais Diferenças, ao longo do ano de 2009, em parceria com o Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica (DOEP) e através da Divisão Técnica de Políticas para a Diversidade e Inclusão Educacional, órgão da Secretaria de Educação do Município de Guarulhos. Em 2010, teve início a sua implementação sendo que, até 2011, mais de 20 diferentes ações do PEI abrangendo diferentes públicos: professores, gestores, alunos, familiares e comunidade, totalizando aproximadamente 2.350 pessoas atendidas.

O PEI tinha por objetivo construir e fortalecer Políticas Públicas de Educação Inclusiva de forma transversal, envolvendo as questões relativas à inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades. Além disso, em parceria com o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC), instituição com um importante trabalho em Guarulhos, foi desenvolvido um trabalho na perspectiva da igualdade racial, étnica e de gênero. Para viabilizar o cumprimento dos objetivos do Programa, a Secretaria Municipal de Educação optou pelo investimento na formação de professores com vistas a desenvolver habilidades e competências relativas à narração de histórias, bem como ao desenvolvimento de práticas corporais, reconhecendo a integração das linguagens corporal e verbal.

De acordo com os propósitos anunciados pela coordenação do PEI, desenhou-se a intervenção “A Arte como mediação para a mudança na concepção de espaço” dentro do projeto da formação já em curso. Buscou-se provocar reflexões e ações no sentido de tornar - este processo - uma experiência significativa da integração existente entre a configuração do espaço de aula e as atividades ali realizadas, sobretudo para promover a autoria dos professores na reconfiguração do espaço.

A concepção de formação trabalhada, pelo coordenador do curso com a pesquisadora, autora desta pesquisa, é explicitada durante a entrevista e ampara toda a estratégia utilizada no módulo formativa. As escolhas das estratégias formativas para a oficina “A Arte como mediação para a mudança na concepção de espaço” foram decorrentes de estudos acerca da: potência da experiência, Arte Contemporânea e, das categorias de análise exploradas por Santos (1978), sobretudo da metodologia de leitura de imagens da Cultura Visual.

Optou-se, para a compreensão do processo formativo, uma organização que contemplou, conjuntamente, a descrição dos encontros e a sua referida análise. Nessa elaboração, a reflexão realizada junto ao coordenador será desenvolvida de forma mesclada, alternando entre o descrever e o interpretar o que ocorreu.

Assim, a formação será descrita e analisada sob a luz dos referenciais teóricos e por meio dos documentos: entrevista semiestruturada com o coordenador do PEI; imagens utilizadas na formação; registros dos encontros de formação (pauta e relatório); registros de processos reflexivos dos professores, realizados durante os encontros formação; e, registros fotográficos realizado pelas professoras em suas respectivas salas de aula.

Gênese da formação – Desafios da formação

Para a elaboração do módulo formativo dois aspectos foram determinantes. O primeiro diz respeito à composição do grupo de professores de AEE, no município de Guarulhos, como explicitado no trecho a seguir:

Primeiro acho bom lembrar que era uma formação para professores de atendimento educacional especializado, em geral eram pessoas que ou atuavam em classes especiais segregadas que atendiam exclusivamente alunos com deficiências, ou eram professores que tinham experiência em salas regulares, mas que não tinham experiência nenhuma com alunos com deficiência. Então era um grupo misto, que estava assumindo naquele momento, um serviço novo que era o AEE – atendimento educacional especializado em Escolas Pólo. A maior demanda da formação era, se tratava de um tempo e de um espaço diferente para a educação da pessoa com deficiência bastante diferente de tudo o que existia, porque estava em consonância com uma política federal e que, portanto, trazia desafios que eram novos para aqueles professores, todos: para os que tinham experiência e para os que não tinham. (Coordenador do curso)

O depoimento evidencia que um dos temas para análise dessa ação formativa é que os professores estavam vivendo uma mudança de identidade profissional. Nessa perspectiva, Antunes (2009), ao tratar da identidade docente e dos desafios, aponta para a necessidade da compreensão do conceito de Identidade Docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, não estando localizado como um atributo fixo a uma pessoa. Seu desenvolvimento acontece no “terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. (p.114). Assim, a Identidade Profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa, resultante do dinâmico equilíbrio entre diferentes papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Ainda segundo Antunes (2009), a identidade profissional dos professores está sempre em desenvolvimento e envolve tanto a pessoa, quanto o contexto, podendo ocorrer, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou de mudanças nas condições de trabalho.

No caso desta pesquisa, a mudança foi consequência da implementação da Política Pública no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que instituiu o estabelecimento das matrículas dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A fim de orientar a organização dos Sistemas Educacionais Inclusivos, é instituída pelo Conselho Nacional de Educação pública a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, devendo ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização, e com oferta em salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, das Redes Públicas de Ensino.

Todo o grupo de professores do AEE, do município de Guarulhos, independente da atuação de origem, já vivia uma mudança na Identidade Profissional ao atuar com crianças com deficiências nas Salas de AEE. Para atender as demandas desse atendimento, entre vários aspectos, são necessárias mudanças na gestão do tempo e da natureza das atividades dedicadas aos alunos com deficiências, assim como a gestão do espaço. Esse último foi escolhido como foco do módulo de formação analisado.

Outro aspecto considerado na elaboração do módulo formativo, já citado anteriormente, foi o distanciamento entre o chão da escola e a ação formativa, vivenciado pelo coordenador do curso. Frente à tal realidade, foi solicitado aos professores que registrassem suas práticas didáticas para que fosse possível, ao coordenador, fazer emergir do chão da Escola temas para a pauta de formação. A iniciativa do coordenador em solicitar esse registro aos professores, evidencia uma concepção de formação de professores elaborada a partir de temas que emergem da prática do professor.

Para formular as pautas dos encontros de formação, na verdade, eu tinha algumas hipóteses por que eu fui chamado para fazer a formação continuada desses professores, considerando que esse espaço de formação continuada não era legitimada na escola. Então esse já era um ponto de tensão, porque como é que você vai legitimar o trabalho pedagógico fora do espaço escolar? E a gente tinha encontros sistemáticos eram encontros quinzenais, toda sexta feira, todo período da manhã (para os professores que atuavam no período da manhã) e todo o período da tarde (para os professores que atuavam no período da tarde), então era uma carga horária de formação considerável que na escola não tinha e aí a minha preocupação como responsável pela ação era fazer que as demandas da formação emergissem da escola e de alguma forma devolver algo que pudesse também voltar para a escola. Como é que fui chegando em você (Elana)? Eu pedi que elas fizessem vídeos, filmassem as suas práticas pedagógicas, que escolhessem trechos de algumas atividades que elas desenvolviam e trouxessem para podermos conversar juntos. Aí tinha uma proposta de uma formação individual e coletiva, a técnica de observar através do vídeo, de tematizar a prática fez parte ali de um acordo com o grupo. (Coordenador do curso)

Ao analisar a entrevista realizada junto ao coordenador, torna-se possível identificar sua concepção de formação, iluminada pelo pensamento de Nóvoa (2007). Segundo o autor, a aprendizagem contínua dos professores deve estar centrada em dois pilares: na própria pessoa do professor - como agente; e na escola - como lugar de crescimento profissional permanente. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica, uma vez que, para o professor, todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com as suas singularidades e os seus afetos.

O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor depende do contexto em que a atividade pedagógica é desenvolvida. Assim, a Escola deve ser vista não somente como o lugar onde se ensina, mas onde, a partir da reflexão, se aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas e com lugar na Escola, além de nascerem do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.

A partir dessas premissas, os registros documentados pelos professores do AEE eram utilizados pelo coordenador para tematizar as práticas dos professores nos encontros presenciais. Tematizar a prática, segundo Cardoso *et al* (2007), significa olhar para uma ação e tratá-la como um tema de reflexão e, a partir daí, levantar teorias a seu respeito. No caso da Educação, a reflexão é fruto da análise das atividades didáticas da sala de aula que são registradas por meio de vídeo ou fotografia, para estudar as teorias que ajudarão os docentes a perceber as intervenções necessárias ao ensino dos conteúdos. Para os professores, este procedimento favorece ao identificar e relacionar prática e teoria.

O diálogo constante e a compreensão da concepção de formação trazida pelo coordenador do curso auxiliaram na elaboração da estratégia utilizada junto às professoras que têm a prática como um campo fértil para depois teorizar, configurando-se como uma concepção mais real e mais crítica de formação, abrindo possibilidades para a identificação de oportunidades formativas:

O que fui percebendo, primeiro: (uma questão que me assustou muito) os espaços das salas de aula, eram organizados como uma sala de aula regular, da pior forma possível se pensarmos em um ambiente educador. Não apenas o espaço era inadequado em relação à disposição das carteiras, aquilo que elas (professoras) colocavam como informações que pudessem transformar aquele ambiente num ambiente propício a aprendizagem. Ou era parecido demais com uma sala regular, ou era tão cheio de informações que não favorecia, por exemplo, o trabalho em grupo, que era uma proposta do AEE – que aquele espaço fosse um laboratório de grupos menores, para que depois disso fosse para o que fosse vivido ali, pudesse iluminar o trabalho desenvolvido numa sala, num grupo maior, no grupo que o menino fazia parte. (Coordenador do curso)

Identifica-se, na fala do coordenador, que a análise dos registros das professoras como filmagens e fotografias, evidenciaram outras oportunidades formativas a partir do real constatado, em relação à configuração do espaço e o seu impacto nas aprendizagens das crianças, como elemento fundamental para a elaboração do módulo formativo. Essas reflexões foram iluminando aspectos para que eu, formadora-pesquisadora, pudesse direcionar uma busca de referenciais que favorecessem a elaboração de um módulo formativo interativo e que garantissem espaço para provocar processos reflexivos direcionados à percepção para o espaço de sala de aula como elemento fundamental na realização de atividades dirigidas aos alunos com deficiências.

Acho que a primeira coisa foi o que a sua experiência na área de artes podia ajudar a gente a repensar a relação espaço, tempo e atividade. A primeira coisa é o espaço mesmo, a gente precisava criar um espaço diferente o que eu acho que a linguagem artística podia ajudar um pouco a quebrar esses conhecimentos prévios das professoras tinha mesmo um modelo de sala de aula, tinha uma estética que era muito uniforme, que era muito fechada, elas precisavam de contato com uma outra linguagem que aí conhecendo um pouco do seu trabalho eu supus que poderia dar uma virada, eu não estava esperando nenhuma grande transformação mas uma mudança de olhar que viesse de uma linguagem diferente. E eu tenho uma convicção de que a arte faz isso, pode promover essa transformação. (Coordenador do curso)

Para tanto, elaborei uma estratégia partindo da experiência de cada uma das professoras, como proposto por Dewey (1980) e Larrosa (2002), da percepção e da leitura de imagens de manifestações artísticas que atribuem e qualificam espaços de vida, conforme apontado por Santos (1978) e que garantissem o exercício da subjetividade de cada professor em formação, conforme defendido por Imbernón (2010).

A partir deste ponto da análise, serão descritos e analisados os processos formativos vividos pelos professores no módulo “A Arte como mediação da concepção de espaço”. A intencionalidade do primeiro encontro era provocar, nas professoras, a necessidade de compreender o espaço e suas configurações como um elemento fundamental à prática educativa. Para introduzir o tema deste módulo formativo, foram feitas a leitura e a configuração do espaço da sala de formação.

A fim de sensibilizar as professoras para a questão da gestão do espaço, convidei o grupo a vivenciar uma experiência de percepção da relação entre o espaço e a intencionalidade comunicativa na sala onde nosso encontro era realizado – em uma sala do Centro Municipal de Educação e Cultura de Guarulhos (Adamastor). É importante destacar que o espaço de realização dos encontros de formação dos professores é uma antiga fábrica, a Fábrica de Casimiras Adamastor, desapropriada em 2001 e reformada pelo arquiteto Ruy Ohtake.

O Centro Municipal de Educação Adamastor abriga um espaço educativo e cultural que, após restauração, preservou a fachada e a chaminé. Nele, foi construído um anfiteatro com capacidade para 700 pessoas, espaço para shows e exposições, pátio de eventos para 3 mil pessoas e, uma biblioteca aberta ao público. Também recebe diversas apresentações artísticas, palestras, cursos ou treinamento, sendo utilizado regularmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Nossos encontros eram realizados em uma sala retangular, bastante comprida e fina, de aproximadamente 5x15 metros, onde as cadeiras dos formandos eram organizadas em três fileiras, com capacidade, em média, para 40 pessoas. No local reservado para o formador, havia uma mesa e uma cadeira, sendo que a mesa criava uma barreira que dificultava a aproximação com o grupo de professoras. Logo atrás da mesa, havia um telão.

Nesse momento do nosso primeiro encontro, dedicado às apresentações de todos participantes, propositalmente, as cadeiras estavam dispostas sem alterar a configuração da sala.

Após todos as professoras se acomodarem, cada professora foi convidada a se apresentar, e eu fiquei de frente ao grupo, assim o meu olhar estava na mesma altura do olhar das professoras. No entanto, essa posição se apresentava como um dificultador para que as professoras sentadas atrás pudessem estabelecer um melhor contato visual comigo e com as demais colegas. Ao final das apresentações, perguntei ao grupo se a disposição das cadeiras havia favorecido o nosso contato.

Ao convidar os participantes a refletir sobre essa questão, as professoras começaram a dizer que o espaço, pelo contrário, dificultava nosso contato. As professoras da primeira fileira comentaram que não se sentiram à vontade com a dificuldade das colegas, e as da outra fileira afirmaram que, para conseguir ter contato visual comigo, tiveram que se esforçar. Em seguida, perguntei ao grupo de que maneira o espaço deveria estar configurado para facilitar esse momento e algumas professoras disseram que o ideal seria em roda.

Perguntei ao grupo o que aquela organização espacial poderia nos comunicar a respeito da concepção de formação que estava implícita naquele arranjo, bem como para que justificassem suas observações, como evidenciam os trechos a seguir:

Este espaço favorece o formador. Só ele tem voz, mobilidade e visibilidade. (professora 1)

Esta organização dificulta a troca de ideias entre os participantes do encontro de formação, como se somente o formador estivesse autorizado a falar. (professora 2)

Evidencia uma concepção bastante rígida e anacrônica de educação em um lugar que se propõe como referência para professores em formação. (professora 3)

As afirmações das professoras demonstram clareza na percepção da importância da configuração do espaço como elemento que anuncia e revela concepções educativas, porém sendo manifestado apenas após os meus questionamentos. Para confirmar essa experiência vivida, argumentei com o grupo que, a partir de seus depoimentos, poderíamos compreender que a configuração do espaço é uma das intervenções do educador. Em seguida, esclareci que esta também seria a pauta dos nossos próximos encontros – o espaço como uma dimensão pedagógica.

O segundo momento, denominado de “Leitura do espaço de formação” exigiu uma composição do espaço. Após a reorganização das cadeiras, foi solicitado que as professoras ficassem, por alguns minutos, em silêncio, e realizassem um reconhecimento do espaço dos encontros de formação, redigindo as suas percepções sobre este, utilizando tiras de papel. Para ajudá-las nesse registro, foram feitas as seguintes perguntas: Como é essa sala, seu formato, pé direito, iluminação, acústica? Este prédio foi construído para qual finalidade? E hoje, este espaço é adequado para a finalidade proposta?

Após a leitura de todas as anotações, analisei as respostas, classificando-as e, juntamente com as professoras, identificaram-se dois tipos de representação: uma concreta e outra simbólica, conforme expressaram as professoras:

(...) prédio que foi apropriado para uma atividade diversa da inicial e por isso muitas vezes inadequado. (professora 1)

(...) espaço estreito e comprido onde as cadeiras eram enfileiradas (o que dificultava o contato visual e a escuta entre eles). (professora 2)

(...) pé direito muito alto”, “a circulação era impedida pela falta de espaço entre as cadeiras e o lugar do formador e a tela do projetor eram privilegiados. (professora 3)

(...) lugar de bater o ponto. (professora 4)

Essas colocações, identificam uma percepção concreta do espaço. Por outro lado, outras professoras revelaram uma percepção simbólica do espaço.

(...) encontro de colegas (...). (professora 5)

(...) lugar de conhecimento (...). (professora 6)

(...) troca (...). (professora 7)

(...) inovação (...). (professora 8)

(...) criação (...). (professora 9)

(...) debate (...). (professora 10)

(...) planejamento (...). (professora 11)

Ao analisar os relatos das professoras pude constatar que, ao serem convidadas a analisar o espaço, elas articularam dialeticamente objetividade/subjetividade em suas representações. Estas elaborações confirmam que a subjetividade é construída ao longo da vida do sujeito e que, a partir da sua própria história, reflete a sua realidade.

Para ampliar o olhar das professoras sobre o local da formação, conversamos sobre a história daquele prédio que viveu uma transformação significativa, pois inicialmente era uma fábrica, local de trabalho. Após a reforma, passou a ter a missão de difundir conhecimento e cultura. Iniciamos, então, a reflexão acerca das possíveis relações entre ação e espaço e, principalmente, em relação às intencionalidades dessas ações.

O grupo foi convidado a realizar uma ou mais intervenções na sala de formação, deslocando cadeiras e mesas, e modificando a configuração da sala a fim de evidenciar a intencionalidade do processo de formação em curso. As cadeiras foram organizadas de forma que pudéssemos nos ver e com um espaço central para circulação, o que facilitaria a comunicação, a observação e a escuta.

Já em roda, após esse aquecimento para abordarmos o tema do encontro, foi solicitado ao grupo que descrevessem os seus espaços de trabalho, as Salas de AEE, podendo ser utilizado o papel, tanto para fazer um roteiro da fala quanto para desenhar o espaço.

As professoras conheciam as escolas onde cada uma delas atuava e isso enriquecia as descrições, como evidenciam alguns registros e falas socializadas na formação e aqui explorados:

Minha sala fica entre dois banheiros, não tem janelas. Era o *hall* de entrada dos banheiros, como na escola não tinha outro lugar, foram colocadas paredes de madeirite e virou a sala do AEE. (professora 1)

A sala era o depósito, na verdade ainda é. Fica tudo lá, entulhado. Tem uma janelinha, mas fica bem no alto, mal ilumina, a gente tem que deixar a luz acesa sempre. (professora 2)

Na sala de atendimento são colocados equipamentos quebrados. Na nossa sala tem uma máquina de xerox desde que começamos a trabalhar lá. (professora 3)

A sala é muito pequena. Tem o formato retangular e tem móveis demais, o que dificulta o deslocamento, tanto meu quanto dos alunos. (professora 4)

A sala é ampla e foi totalmente reformada para receber a sala de atendimento educacional especializado. (professora 5)

Em seus relatos, as professoras trouxeram um novo aspecto da diversidade do grupo – as diferentes realidades de suas Salas de AEE nas unidades escolares, para além das experiências profissionais anteriores, conforme apontou o coordenador do curso.

Em momento seguinte, o grupo foi convidado a pensar em palavras que definissem as suas percepções sobre os seus espaços de trabalho, e novamente, as duas representações vieram à tona – uma simbólica e outra concreta.

Concreta

escuro (professora 01)

apertado, sem circulação (professora 02)

local de passagem (professora 03)

antigo depósito (professora 04)

antiga sala de leitura (professora 05)

cheira mal (professora 06)

encaixotado (professora 07)

depósito (professora 08)

Simbólica

igual as crianças de inclusão: ficamos num cantinho escondido (professora 09)

improvisado (professora 10)

feliz (professora 11)

caótico (professora 12)

local de encontro (professora 13)

não tem cara de sala de aula (professora 14)

A análise das descrições aponta para o fato de que, embora eu houvesse solicitado às professoras um esforço na descrição do espaço, já surgiram questões sobre a utilização e os sentidos que as professoras atribuíam àquele espaço: natureza das relações, natureza das atividades ali desenvolvidas, natureza das intervenções, exploração e apropriação (ou ausência) do espaço pelas professoras.

As falas das professoras já anunciavam nossa próxima etapa de trabalho, a leitura de imagens, pois a intenção ao apresentar as imagens de Arte era provocar, nas professoras, a percepção para a importância de aspectos relacionais entre espaço, ação e intervenções artísticas. Assim, apresentei o ‘primeiro bloco’ de imagens – imagens de Arte, especificamente de Arte Contemporânea, nas linguagens Instalação, Intervenção Urbana, *Land Art* e *Site Specific*. Em cada uma dessas manifestações artísticas, os artistas utilizam o espaço como parte constitutiva da obra e não como um depositário de seus trabalhos, utilizando conceitos, materiais e suportes para articular uma narrativa especificamente desenhada para o local escolhido para realizar sua obra.

IMAGEM 01 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Dengo - Ernesto Neto / 2010



Fonte: Site *Specific*.

IMAGEM 02 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Desvio para o vermelho - Cildo Meireles / 1967- 1984



Fonte: Site *Specific*.

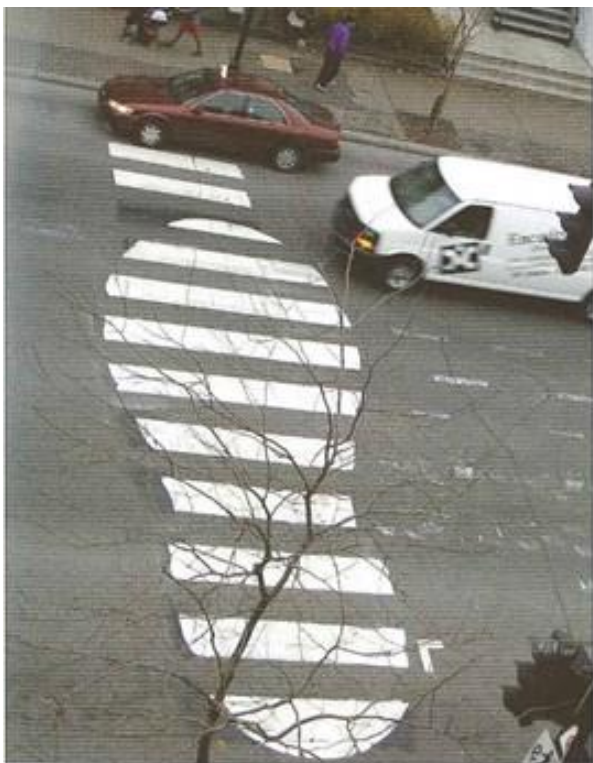
As imagens 01 e 02 são instalações artísticas. As 'instalações' são criadas pelo artista e podem ser transportadas e adaptadas para qualquer espaço expositivo, como Museus, Galerias de Arte e Aparelhos Culturais.

IMAGEM 03 – Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Urban Blooz – Poster on billboard. Bordeaux, FR. 2004



Fonte: Site *Specific*.

IMAGEM 04 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Roadsworth – Shoeprint. Montreal CAN, 2004



Fonte: Site *Specific*.

As imagens 03 e 04 são registros fotográficos de produções de intervenção de Arte Urbana, que tem caráter temporário e fortuito, assim como a velocidade do deslocamento na cidade.

IMAGEM 05 – Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Bololo - Henrique Oliveira / 2011



Fonte: *Site Specific*.

IMAGEM 06 – Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Morte das Casas - Nuno Ramos / 2004



Fonte: *Site Specific*.

As imagens 05 e 06 são projetos de Arte, de *Site Specifics*. As intervenções são intransferíveis, elaboradas especificamente para o local, têm um tempo de duração variado e determinado pela natureza do trabalho e pela disponibilidade do aparelho cultural.

IMAGEM 07 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra: Plataforma Espiral - Robert Smithson / 1970



Fonte: Site *Specific*.

IMAGEM 08 - Estratégia didática 1 - Leitura de imagens de Arte Contemporânea – Obra de Andy Goldsworthy, Woven branch circular arch, abril 1986



Fonte: Site *Specific*.

As imagens 07 e 08 são manifestações derivadas dos Sites *Specifics*, chamados *Land Art*, Obras em os artistas utilizam a própria natureza como suporte para a realização de seus trabalhos. Também podem vir a ter tempo de duração variável. E por estarem localizadas ao ar livre, essas manifestações estão sujeitas a ação de um grande número de variáveis como clima, vento e maré, por exemplo.

A metodologia de leitura de imagens, utilizada para a leitura de cada imagem, ocorreu da seguinte forma:

1ª Etapa – Observar e descrever

A imagem é exibida e, por aproximadamente dois minutos, nada é dito para que a imagem possa ser absorvida e fixada. Após esse período, são realizadas as seguintes perguntas:

- ✓ O que vemos nesta imagem? Descreva-a da forma mais detalhada possível. Considere a luz, as cores e os planos.
- ✓ Selecione e descreva os elementos que podem ser considerados como figura e fundo.
- ✓ Nesta imagem, existem elementos que são familiares? E estranhos?
- ✓ Na imagem observada, é possível definir o local onde se encontra?
- ✓ E as suas dimensões, é possível identificá-las?
- ✓ Qual a relação de tamanho entre uma pessoa adulta e a produção artística?

2ª etapa - Analisar

- ✓ Esta imagem é uma reprodução fotográfica de um desenho, pintura, fotografia, gravura ou de outra manifestação artística?
- ✓ Que materiais o artista utilizou para realizá-la?
- ✓ Observando esta imagem, podemos imaginar como o artista realizou o trabalho apreciado? E podemos imaginar as ferramentas utilizadas pelo artista?

3ª etapa - Interpretar

- ✓ Esta obra lhe traz algum tipo de sensação? E sentimentos?
- ✓ Esta obra parece ser de algum momento histórico? Quais elementos na obra de arte lhe indicam essa impressão?
- ✓ Em que local do mundo esta obra foi produzida? Quais elementos na obra de arte lhe indicam essa impressão?
- ✓ Para você, quais seriam as possíveis intenções do artista ao realizar esta obra?
- ✓ Ao realizar esta obra, quais seriam as possíveis relações de interação com o espectador propostas pelo artista? Quais elementos da obra lhe indicam essa impressão?
- ✓ Se você fosse o artista, que nome daria a esta obra? Por que?

Todas as imagens utilizadas nessa estratégia são reproduções fotográficas de manifestações da Arte Contemporânea. Todas as obras apreciadas, na ocasião, trabalham a relação entre espaço, arte e público, porém de formas diversas. Chamo a atenção para o fato de que todas essas informações, embora disponibilizadas ao grupo de professoras, não eram o foco da atividade. Com essa atividade de apreciação, o objetivo era expor, às professoras, as diferentes possibilidades de relações entre a Obra de Arte, os diferentes espaços em que se encontram e o público para serem identificadas pelas professoras as diferentes relações entre o expectador, a Obra de Arte e o espaço em que se encontram.

Os artistas e as obras foram selecionadas na intenção clara e específica de proporcionar, ao grupo de professoras, a percepção e a identificação das diferentes intenções e relações com o público, estabelecidas pelos artistas ao realizarem as suas intervenções artísticas. Para provocar a reflexão sobre as relações entre espaço, como espaço de vida, de ação humana, após o processo de leitura das imagens, o grupo foi convidado a imaginar como seria estar no local de cada obra, apreciando-as como expectador.

O deslocamento do expectador nas obras dessa natureza constitui a própria obra, ao possibilitar diferentes leituras. O tempo para a apreciação da Obra de Arte, torna o sujeito mais lento, mais atento aos detalhes permitindo, assim, aflorar emoções e sensações que a Arte provoca e que são pessoais e intransferíveis. O que qualifica a leitura de obras de Arte, de toda e qualquer natureza, é identificar os recursos utilizados pelo artista para causar, ao expectador, determinadas sensações e emoções, pois ao identificá-las, o expectador conecta-se com o fazer do artista, com a ação artística.

Um dos momentos formativos foi direcionado para perguntar, às professoras, o que cada obra provocava nos espaços onde foram realizadas.

- ✓ As Obras de Arte apreciadas modificavam o espaço?
- ✓ Se sim, de que forma?
- ✓ O que aquele espaço passou a comunicar depois da presença da Obra de Arte?

Ao longo da apresentação, registrei algumas palavras presentes nas falas das professoras e que, também neste trabalho, nos provocam algumas reflexões:

convida o expectador a fazer parte da obra (professora 01)

lúdico (professora 02)

livre (professora 03)

colorido (professora 04)

estranho (professora 05)
cenário (Situação postíça) (professora 06)
é válida apenas naquele momento (professora 07)
divertido (professora 08)

Ao elaborar essas palavras, o grupo de professoras denota a capacidade de identificar que as intenções do artista, concretizadas em suas produções, provocam comportamentos. Ao utilizar a Arte Contemporânea como mediadora para provocar a percepção das relações ‘atividade’ e ‘configuração do espaço’, buscou-se garantir a cada uma das professoras o exercício de sua subjetividade.

Essa iniciativa, dialogou com a expectativa do coordenador do curso, que afirmou acreditar na potencialidade da Arte como promotora de processos reflexivos. Dar voz à subjetividade de cada uma das professoras em formação foi uma escolha para garantir a quebra de conhecimentos prévios de modelos de configuração de espaço de sala de aula.

O diálogo com o coordenador do curso, como orientador para a elaboração dessa ação formativa, apontava para a importância da escuta atenta de cada professora para buscar, dentro das particularidades de formação anterior e de práticas, legitimar a formação a partir da fala das experiências destas professoras. A partir dessas constatações, o pensamento de Imbernón (2010) ilumina essa prática, uma vez que o formador, ao reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente, pode vir a facilitar a capacidade, em seus formandos, do desenvolvimento da reflexão sobre seu próprio fazer. Para tanto, o autor aponta que o formador, ao adotar uma abordagem transdisciplinar, pode vir a favorecer processos reflexivos com vistas à compreensão e à interpretação da complexidade na qual vive e que envolve a prática docente. (IMBERNÓN, 2010)

A compreensão do autor acerca da formação de professores, considera a presença de um olhar sensível do eu para outro, seja o professor, a obra de Arte, ou seu próprio aluno, para seu contexto formador e humanizador que contextualiza e (re)organiza a teoria, vivenciada da prática. Nesse contexto, são consideradas as vivências culturais dos sujeitos e, como esses sujeitos pensam e agem para com a moral, o compromisso e a competência profissional na sociedade, conforme utilizado nesse momento do encontro formativo.

Ao final do primeiro encontro e após realizarmos a leitura das imagens, foram solicitadas às professoras que providenciassem, para o próximo encontro de formação, algumas fotografias de suas salas de trabalho com a finalidade de serem observadas e discutidas, em grupo, o que seria fundamental para o andamento do encontro.

Para o segundo encontro, a intencionalidade era provocar a reflexão acerca das ações necessárias para promover mudanças em seus espaços de Salas de AEE para o desenvolvimento de práticas educativas. Conforme combinado, as professoras trouxeram imagens fotográficas de suas salas de aula no estado em que se encontravam. Esses registros fotográficos realizados pelas professoras foram recolhidos, sem revelá-los ao grupo.

Retomei com o grupo um dos aspectos trabalhados no primeiro encontro: o que o espaço comunica? Após retomarmos a discussão sobre as diferentes formas de um espaço comunicar algo àquele que o habita, solicitei às professoras que realizássemos, em grupo, uma lista de palavras que denotassem os seus desejos de espaço de sala de aula ideal com a pergunta: “O que meu espaço de sala ideal comunicaria?” ou, “Eu gostaria que minha sala de aula dos sonhos comunicasse?”

A lista de desejos foi elaborada pelo grupo, a partir de anotações das falas em folhas de *flip chart*, também compiladas em meus relatórios.

acolhimento (professora 01)

desejo de aprender (professora 02)

um local de trabalho e de descobertas (professora 03)

que fosse acessível a todas as crianças (professora 04)

que atendesse as necessidades de aprendizagem dos meus alunos (professora 05)

agradável (professora 06)

que comunicasse aprendizagem (professora 07)

espaço de troca (professora 08)

Na sequência, ainda no segundo encontro, utilizei uma estratégia formativa em formato de apresentação de *power point*, denominada – ‘Onde está o professor?’, na qual solicitei às professoras que, inicialmente, apenas observassem as fotografias e buscassem identificar onde estaria o professor, sem comentá-las. A estratégia utilizada, de criação desta formadora-pesquisadora, é composta pela apresentação de cerca de 40 imagens registradas por meio de imagens fotográficas, coletadas por mim ao longo dos mais de 20 anos como professora e formadora de professores em diferentes Estados do Brasil.

Essas imagens trazem o registro de situações organizadas pelo professor para a realização de atividades, porém o professor não está fisicamente presente, e sim, os vestígios de suas ações. O nome da apresentação ‘Onde está o professor?’ foi propositalmente elaborado para provocar, no espectador, a reflexão sobre o papel do professor como gestor dessas atividades.

Para ilustrar essa estratégia, são apresentadas, aqui no ‘segundo bloco’ de imagens desta pesquisa, algumas imagens que compõem a estratégia.

IMAGEM 09 – Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’



Fonte: Registro fotográfico da própria autora.

IMAGEM 10 – Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’



Fonte: Registro fotográfico da própria autora.

IMAGEM 11 – Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’



Fonte: Registro fotográfico da própria autora.

IMAGEM 12 – Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’



Fonte: Registro fotográfico da própria autora.

IMAGEM 13 – Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’



Fonte: Registro fotográfico da própria autora.

IMAGEM 14 – Estratégia didática 2 – ‘Onde está o professor?’



Fonte: Registro fotográfico da própria autora.

Após apresentar estas imagens, solicitei às professoras que fizessem a identificação das ações (verbos) necessárias para que as atividades, por elas observadas, fossem realizadas.

QUADRO 01 – Registro de encontro formativo: lista de verbos

Arrastar	Organizar (materiais)	Cortar	Planejar	Providenciar
Posicionar (mesas)	Selecionar	Agrupar	Cronometrar (tempo da atividade)	Registrar

Fonte: Elaboração da própria autora.

Após a elaboração da lista de verbos, as professoras em formação desenvolveram uma lista de desejos do que a sala de aula ideal deveria comunicar. Esses desejos foram identificados na apreciação das imagens de sala de aula da apresentação ‘Onde está o professor?’. Assim, o quadro 02 apresenta as relações elaboradas pelo grupo de professoras e registradas, durante o encontro, pela formadora-pesquisadora.

QUADRO 02 – Registro de encontro formativo: lista de desejos

Lista de desejos – O que a sala de aula ideal de atendimento educacional especializado deveria comunicar?	Verbos (ações do professor)
que fosse acessível a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> ✓ arrastar ✓ organizar (materiais) ✓ posicionar (mesas) ✓ planejar
acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ planejar ✓ arrastar ✓ organizar (materiais) ✓ posicionar (mesas) ✓ selecionar
desejo de aprender	<ul style="list-style-type: none"> ✓ planejar ✓ cortar ✓ selecionar ✓ agrupar ✓ organizar (materiais)
que fosse acessível a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> ✓ planejar ✓ arrastar ✓ organizar (materiais) ✓ posicionar (mesas)
agradável	<ul style="list-style-type: none"> ✓ organizar (materiais)
que atendesse as necessidades de aprendizagem dos meus alunos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ planejar ✓ arrastar ✓ organizar (materiais) ✓ posicionar (mesas)
espaço de troca	<ul style="list-style-type: none"> ✓ planejar ✓ arrastar ✓ organizar (materiais) ✓ posicionar (mesas) ✓ selecionar ✓ agrupar

Fonte: Elaboração da própria autora.

Logo após posicionei as imagens fotográficas solicitadas às professoras sobre um tecido, ao centro da sala, para que todos pudessem observá-las.

IMAGEM 15 - ESCOLA A – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 1.

IMAGEM 16 - ESCOLA A – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 1.

IMAGEM 17 - ESCOLA B – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 2.

IMAGEM 18 - ESCOLA C – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 3.

IMAGEM 19 - ESCOLA D – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 4.

IMAGEM 20 - ESCOLA E – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 5.

IMAGEM 21 - ESCOLA F – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 6.

IMAGEM 22 - ESCOLA F – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 7.

IMAGEM 23 – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 8.

IMAGEM 24 – Sala de AEE



Fonte: Registro fotográfico da professora 9.

Ao observarmos estas imagens, fomos conversando sobre a forma com que cada professora concebia o seu espaço, segundo a metodologia de leitura de imagem fotográfica, que é realizada em três etapas: etapa 1 – observar e descrever; etapa 2 – analisar; e, etapa 3 – interpretar.

Etapa 1 - OBSERVAR E DESCREVER

- ✓ Quais as dimensões da sala?
- ✓ Que móveis existem e de que forma estão organizados?
- ✓ Como acontece a circulação pelo espaço da sala?

Etapa 2 - ANALISAR

- ✓ Conseguimos identificar, a partir da observação da fotografia, se existe naquele espaço alguma ação realizada pelo professor (que atuava naquela sala) de forma intencional?
- ✓ Observando as imagens, o que poderíamos dizer sobre a organização dos materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação?
- ✓ A forma que se encontravam os livros, convidava as crianças a manipulá-los? Quanto aos jogos, será que uma criança cadeirante, por exemplo, sabe dizer quais os jogos disponíveis para ele naquela sala?

Etapa 3 - INTERPRETAR

- ✓ Como este espaço está configurado?
- ✓ Para quem este espaço está organizado?
- ✓ Podemos perceber a identidade das ações realizadas neste espaço?
- ✓ O que este espaço comunica?

Essas perguntas foram sendo respondidas coletivamente, de forma a não expor nenhuma das professoras e sim de contribuir para que a leitura do espaço acontecesse de forma intencional, assim como fizemos ao ler as imagens de Arte.

Identifiquei assim, que mesmo as professoras que realizaram os registros fotográficos, ao participarem esse exercício, pareciam surpresos com o fato de, por exemplo, as mesas estarem sendo ocupadas por caixas de papelão fechadas e não por materiais ou livros, que permaneciam empilhados nas prateleiras mais altas da estante.

Após observarmos os registros fotográficos e agrupadas em trios, as professoras deveriam observar as imagens para trocar ideias a fim de cooperar no planejamento de ações e atingir o objetivo apontado no momento da elaboração da lista correspondente ao que seria a sala de aula ideal. Ao final da discussão, cada trio deveria elaborar um plano de ação de forma colaborativa, considerando o seguinte quadro:

QUADRO 03 – Plano de ação

Nome da escola:			
Professor (a):			
AÇÃO	COMO ENCAMINHAR	PESSOAS ENVOLVIDAS	MATERIAIS NECESSARIOS

Fonte: Elaboração da própria autora.

No decorrer do segundo encontro formativo, realizamos a socialização dos planos de trabalho elaborados pelos trios a fim de viabilizar a realização de mudanças no espaço de sala de aula, no intervalo dos encontros.

O desafio do segundo encontro era confrontar as professoras com as imagens fotográficas de suas salas de aula e sem exposição, pois claramente acreditavam estar realizando o melhor possível no atendimento junto às crianças com deficiências. Ficava evidente que as professoras ou ignoravam a importância da configuração do espaço para realizar suas intencionalidades educativas, ou não se sentiam autônomas para realizar as mudanças necessárias. Assim, as estratégias utilizadas puderam, simultaneamente, desvelar ações intencionais realizadas pelas professoras e alimentar o repertório destes ao se depararem com outras configurações de sala de aula.

A intenção dessa socialização era promover uma troca de saberes entre essas professoras, com tantas particularidades em suas diferentes experiências profissionais, em algumas vezes com uma formação precária ou nenhuma formação para trabalhar com crianças com deficiências; além dos diferentes espaços físicos de trabalho, tinham em comum os equipamentos e materiais didáticos oferecidos na implementação das Salas de AEE. Essa forma de trazer as imagens de Arte e os registros fotográficos das professoras, esteve atrelado à própria reflexão que o coordenador do curso realizou anteriormente:

(...) e eu lembro que o exercício que você propôs de elas fotografarem o espaço o espaço da sala, você discutiu com elas como é que a gente podia transformar aquele espaço em outro espaço, que fosse mais limpo, fosse mais lúdico, que tivesse mais oferta de possibilidades de se aprender, que se também pudesse oferecer outras possibilidades de intencionalidade. (Coordenador do curso)

Outra reflexão feita pelo coordenador do curso foi provocativa para mim, no sentido de elaborar os encaminhamentos, com vistas a convidar o grupo de professoras a repensar como a organização do espaço, do tempo e das atividades poderia estar voltada para potencializar o próprio espaço de aula enquanto espaço formativo. Esse processo, me instigou a pensar, também, na relação do espaço com as outras dimensões como, por exemplo, os saberes da relação da gestão do espaço com os saberes e as práticas destas professoras.

Aí não sei se você lembra que eu disse para você não deixar solto, eu lembro de ter dito isso prá você no planejamento, “Elana, eu tô partindo do pressuposto aqui que a gente tá aqui formando essas mulheres para articular três dimensões de saberes: a organização do espaço, do tempo e das atividades”. Então, a gente partiu de um princípio do que a gente chamou de princípio pedagógico que pudesse articular essas três coisas, e isso porque eu fui chegando nisso um pouco porque eu tinha visitado. Eu lembro que em janeiro daquele ano eu tinha visitado todas as salas de recurso multifuncionais e aquilo foi me assustando porque o espaço já era precário, na maioria dos casos, era corredor, era debaixo de escada, do lado do banheiro, então assim, a gente tinha ali que repensar uma série de coisas. Como que esse espaço podia ser potente e formador, instigante, em todos os sentidos, e eu lembro que no fim você concluiu esse processo. Isso foi bacana, você cuidou primeiro da dimensão da organização do espaço, em seguida de como aproveitar esse tempo e por fim pensar que tipos de atividades que podia fazer ali. (Coordenador do curso)

O pensamento de Imbernón (2010) acerca da formação continuada ilumina a análise das atividades realizadas. Segundo o autor, espera-se que, em uma situação de formação, aconteçam comportamentos que denotem um clima de real colaboração entre os pares e o rompimento do falso individualismo, por meio do investimento em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um lugar de aprendizagem permanente e, em um processo de comunicação compartilhado.

Outro aspecto apontado pelo autor é que exista uma disposição para mudar e questionar as próprias ações, isso com vistas a transformar a prática didática que, conforme se constatou na elaboração dos planos de ação, trazia clareza dos objetivos a serem alcançados, bem como as etapas para efetivar essa intenção.

E por fim, Imbernón (2010) destaca que no processo de formação continuada é importante exercitar a autonomia profissional participativa e que foi observada na elaboração das etapas dos planos de ação. Essa autonomia estava em exercício pelas professoras uma vez que, ao elaborar tal plano, deveriam acionar pessoas envolvidas como gestores, outros professores e equipe de apoio das escolas para efetivar os planos por elas elaborados e que se referem às mudanças na configuração de seus espaços de Atendimento Educacional Especializado.

No terceiro encontro formativo realizamos a socialização das mudanças feitas nas Salas de AEE de cada professora, a partir das etapas previstas no plano de ação elaborado no encontro anterior. Para tanto, as professoras também comunicaram os processos vividos, individualmente, ao realizarem essas mudanças.

Conforme combinado, cada uma das professoras trouxe novas imagens fotográficas, registrando as mudanças ocorridas em suas salas de aula a partir da utilização do plano de trabalho já elaborado. Assim, as professoras – individualmente ou em duplas – apresentaram os seus registros explicando a intencionalidade na realização das mudanças, no processo e nas dificuldades vivenciadas ou não. A fim de reafirmar a autonomia do grupo de professoras, nesse encontro, combinamos que eu seria uma expectadora de suas apresentações. Nesta pesquisa, essas imagens fotográficas, realizadas pelas professoras que documentam essas mudanças, foram analisadas segundo aspectos por mim elencados.

QUADRO 04 – Modelo de quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?		
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.		
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.		
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?		
Como são organizados armários ou prateleiras para guardar materiais da sala?		
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?		
As móveis estão em boas condições de uso?		

Fonte: Elaboração da própria autora.

Vale ressaltar que, para o registro dos aspectos presentes nos quadros, serão destacados aspectos relacionados exclusivamente ao fazer do professor em relação à configuração e reconfiguração do espaço. Como já foi apontado anteriormente, as professoras haviam relatado e foi verificado nos registros fotográficos, que suas salas de AEE eram depósitos, fato que evidencia a forma como os gestores dessas Unidades escolares compreendem o espaço de atendimento escolar especializado. Porém, nesta pesquisa estaremos analisando apenas as ações das professoras.

Os quadros seguintes foram elaborados por mim, a partir das fotos, para sistematizar as evidências trazidas pelas professoras na apresentação de seus registros.

IMAGEM 25 a – ESCOLA A: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 25 b – ESCOLA A: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 05 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola A

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	Os materiais disponibilizados estão visíveis e as produções de alunos não.	Neste arranjo, a professora posiciona jogos sobre a mesa, anunciando uma ação, porém apenas por esse registro não conseguimos inferir os objetos de estudo.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	O professor busca manter os materiais organizados para si, e não para os alunos posicionando-os, especialmente para os alunos cadeirantes ou multietários, de forma a não facilitar seu acesso. Esta organização evidencia que uma concepção de que o professor é o único responsável pelas escolhas didáticas.	Ao posicionar os quadros painéis para jogos e livros na parede na altura das crianças, o professor evidencia o desejo de deixar esses materiais mais acessíveis aos alunos, favorecendo a cada um dos alunos além da autonomia na manipulação dos mesmos, compreender que são de uso comum e que portanto, devem ser manipulados com cuidado.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Existe a preocupação em oferecer diferentes possibilidades de posicionamento na sala, seja sentados em uma mesa circular ou sentados individualmente (mesas de trás), evidenciando a compreensão da existência e necessidade de diferentes organizações de agrupamentos para determinadas atividades. Essas possibilidades de atuação são coerentes com a natureza do atendimento educacional especializado.	Permaneceu igual.
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	A ausência de murais pode evidenciar ou a falta de clareza do professor para os conhecimentos construídos pelos alunos no atendimento educacional especializado, ou que o professor ignora a importância de manter temas e processos de aquisição de conhecimentos socializados.	Não houve mudanças.
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	Sim, existindo espaço para inclusive, para circulação de cadeiras de rodas.	Não houve modificações.
Os móveis estão em boas condições de uso?	Sim.	Sim.

Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 26 a – ESCOLA B: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 26 b – ESCOLA B: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 06 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola B

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	Não existem evidências.	A professora organizou os livros sobre a mesa e posicionou sobre a mesa um painel com desenhos coloridos e recortados, evidenciando o tema folclore.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	O professor busca manter os materiais organizados para si, e não para os alunos, posicionando-os especialmente para os alunos cadeirantes ou multíditos de forma a não facilitar seu acesso. Esta organização evidencia que o professor entende e compreende que o professor é o único responsável pelas escolhas didáticas.	Ao organizar os livros sobre a mesa, o professor pode vir a facilitar a manipulação e o contato das crianças com os livros.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Não há registros.	Não há registros.
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	Não há.	A professora organizou um mural com a produção de desenhos coloridos pelos alunos.
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	Não há registros.	Não há registros.
Os móveis estão em boas condições de uso?	Sim.	Sim.

Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 27 a – ESCOLA C: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 27 b – ESCOLA C: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 07 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola C

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	Não existem evidências.	A professora organizou um mural com as produções dos alunos. Ao organizar esse mural a professora transforma o espaço de aula em um ambiente educativo e com identidade, uma vez que as produções são dos próprios alunos.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	No registro inicial, a professora registrou a forma como as cadeiras eram organizadas, em fileiras, exatamente como em nosso encontro de formação inicial.	Ao reorganizar as cadeiras de forma a todas as crianças poderem manter contato visual e trocar conhecimentos, a professora cria uma situação didática que promove o reconhecimento de saberes entre os pares descentralizando, dessa forma o saber no professor, além de favorecer aspectos relacionados a promoção da socialização, aspecto significativo no atendimento educacional especializado.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	A forma de organização das carteiras dificulta essa percepção.	
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	Não há.	A professora organizou um mural com a produção dos alunos. Ao organizá-lo a professor evidencia a tomada de consciência de que seus alunos constroem conhecimentos e expô-los simultaneamente, comunica essa aprendizagem e dá identidade aquela sala de atendimento educacional especializado
Os móveis estão em boas condições de uso?	Sim.	Sim.

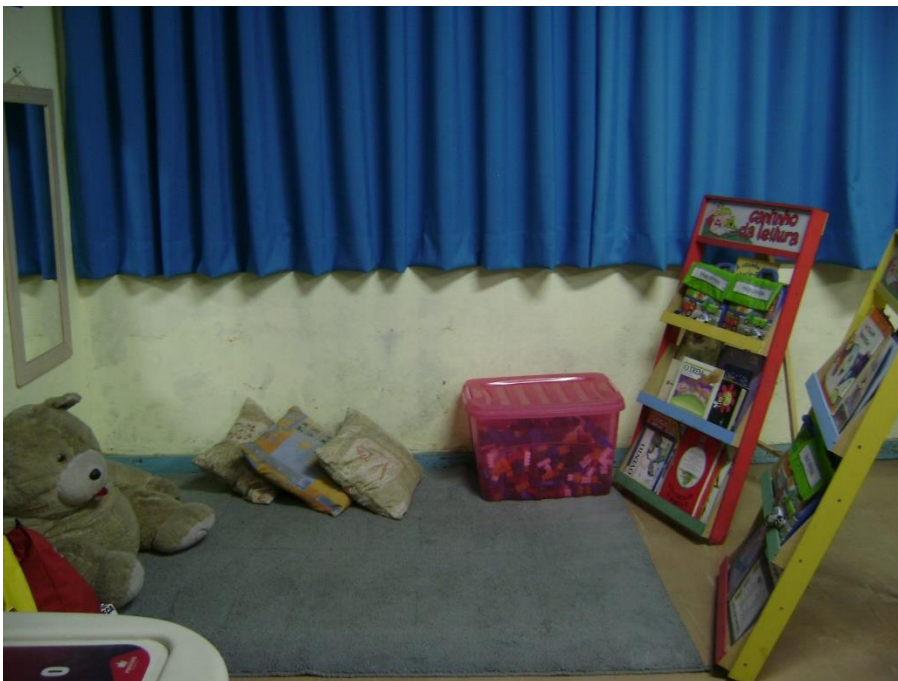
Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 28 a – ESCOLA D: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 28 b – ESCOLA D: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 08 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola D

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	Não há evidências.	Não há evidências.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	O professor busca manter os materiais organizados para si, e não para os alunos.	Ao organizar o cantinho de leitura com os livros organizados de forma a facilitar o acesso dos alunos aos livros e colocar almofadas e tapete, o professor organiza de forma intencional um local para o exercício da escolha e da autonomia dos alunos.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Não há evidências.	O cantinho de leitura permite diferentes agrupamentos, tanto individual, como pares ou grupos de leitura compartilhada.
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	Os painéis visíveis na imagem A são dedicados a recados e não a exposição de produções dos alunos.	Não houve mudanças.
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	Sim, existindo espaço para inclusive, para circulação de cadeiras de rodas.	Não houve modificações.
Os móveis estão em boas condições de uso?	Sim.	Sim.

Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 29 a – ESCOLA E: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 29 b – ESCOLA E: Sala de AEE na configuração final



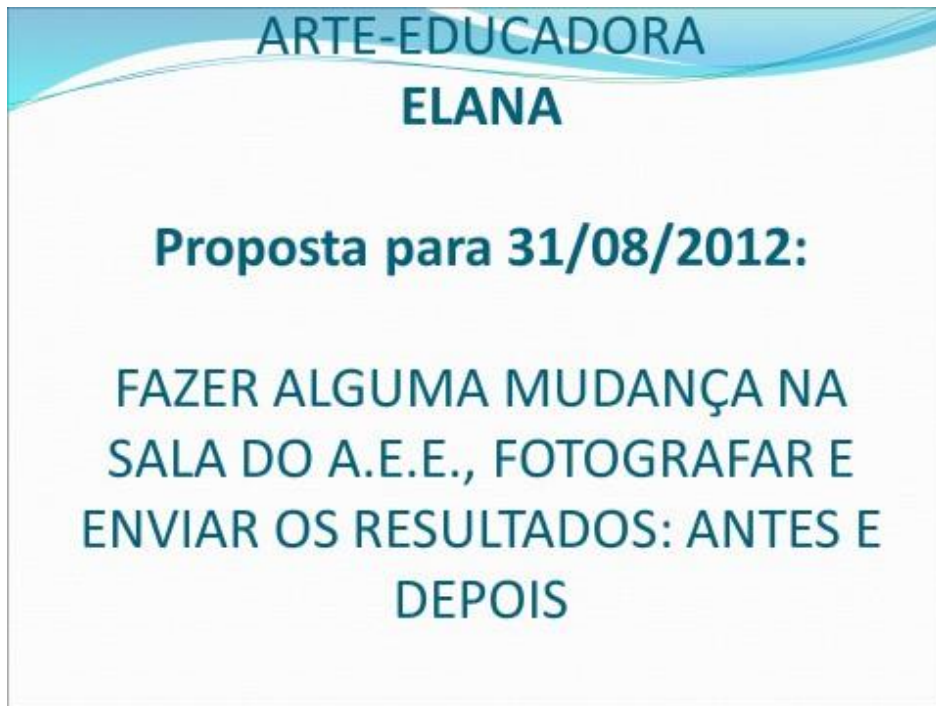
Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 09 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola E

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	O registro não possibilita a identificação das informações.	No registro observa-se que existem materiais sobre as mesas, aparentemente são jogos.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	No registro fotográfico a sala está organizada para depositar caixas de papelão, restringindo o espaço de atuação de professores e alunos para menos da metade do espaço.	No registro pode -se observar uma ocupação com diferentes ambientes, sugerindo cantos de trabalho. Essa organização indica que o professor organiza diferentes possibilidades de aprendizagens, essa abordagem é adequada para a sala de atendimentos educacional especializado, disponibilizando diferentes recursos a serem explorados pelos alunos.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Nessa configuração, os móveis estão a disposição do depósito de caixas, sendo utilizada apenas uma mesa.	Ao reorganizar a sala a professor anuncia a possibilidade de criar situações didáticas organizando os alunos em subgrupos, o que poderá vir a favorecer interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	Existe um mural no final da sala porém o registro impede a observação do que está sendo exposto.	Na reorganização além do mural já existente, a professor utiliza uma das mesas para posicionar um pequeno mural, porém novamente não é possível observar o que está sendo exposto.
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	A forma que a única mesa está disposta, possibilita uma circulação restrita, impossibilitando por exemplo o trânsito de cadeira de rodas.	Na reconfiguração, a professor considera o fluxo pela sala, possibilitando inclusive, se for o caso o trânsito de um grupo de alunos entre as mesas.
Os móveis estão em boas condições de uso?	As mesas e o chão estão ocupados por caixas de papelão, e não como mesas de trabalho.	Na reorganização, os móveis são disponibilizados para utilização como mesas de trabalho, localizados de forma adequada, sendo retiradas as caixas.

Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 30 – ESCOLA F: slide inicial da apresentação do processo de transformação



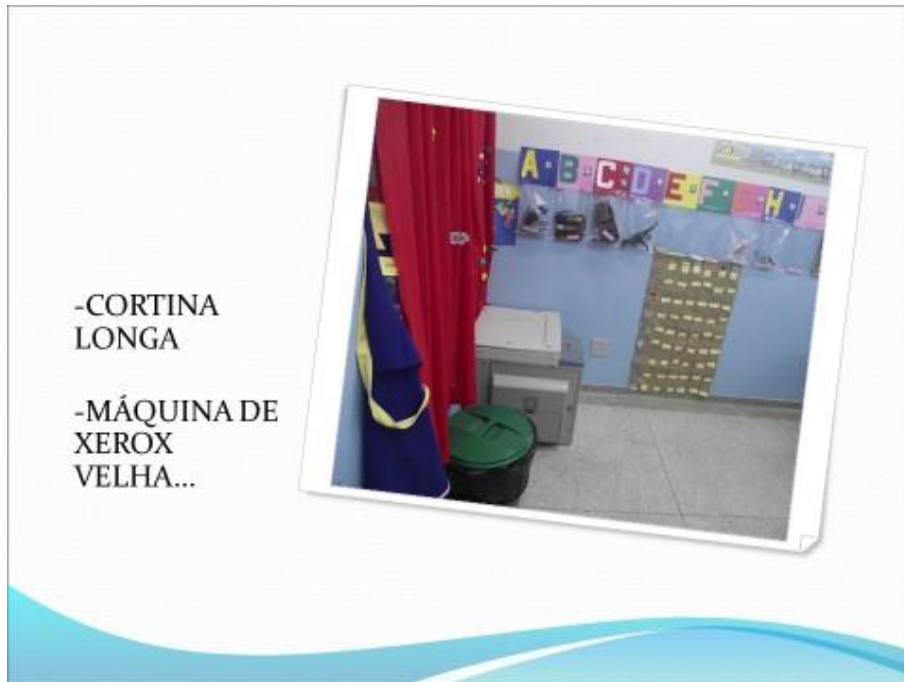
Fonte: A autoria das professoras em formação.

IMAGEM 31 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração inicial



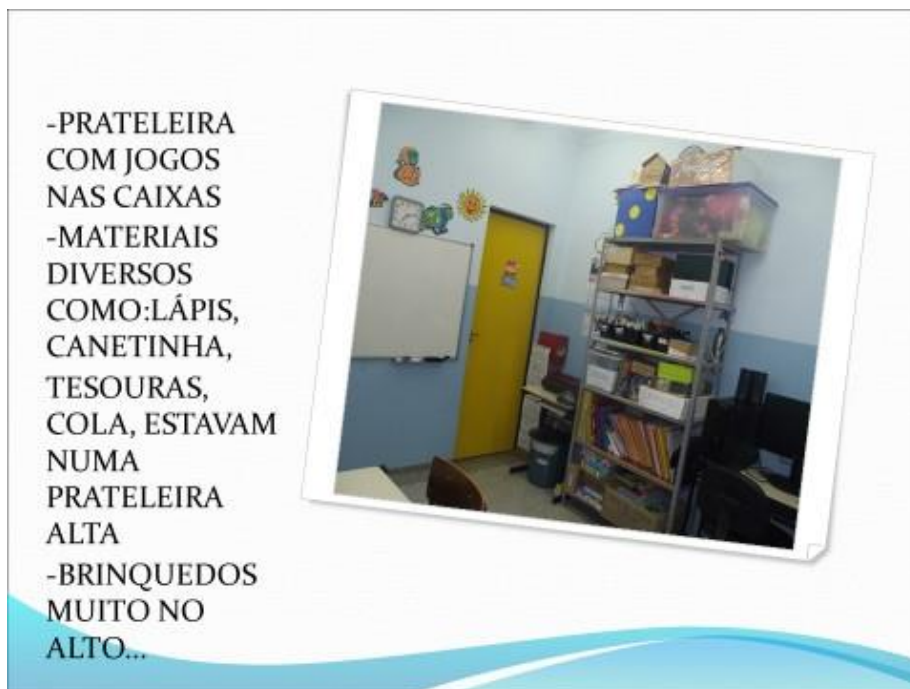
Fonte: A autoria das professoras em formação.

IMAGEM 32 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 33 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 34 – Slide de apresentação do processo de configuração final



Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 35 – ESCOLA F: Sala de AEE - configuração em transformação



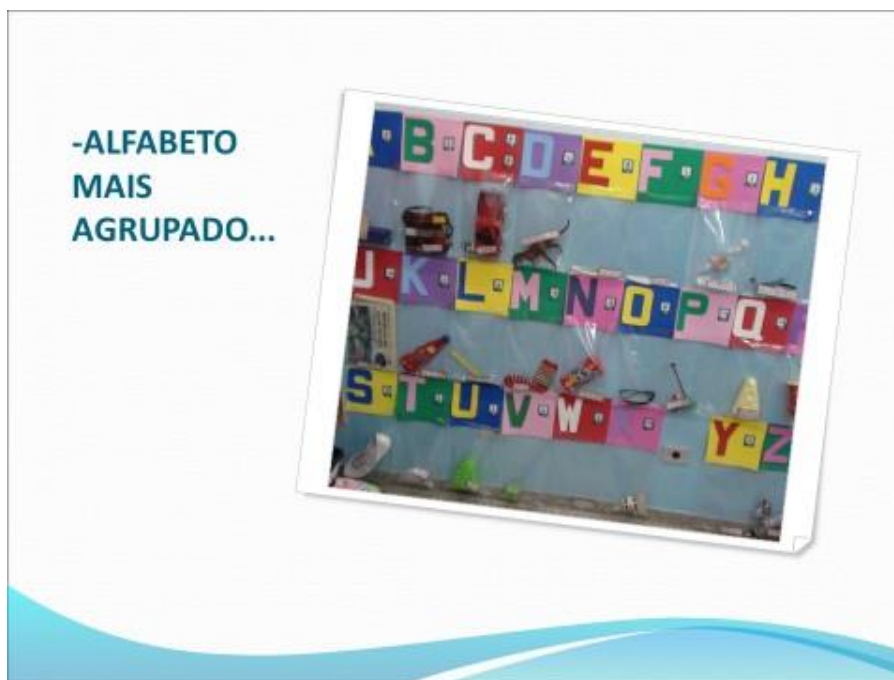
Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 36 – ESCOLA F: Sala de AEE - configuração em transformação



Fonte: A autoria das professoras em formação.

IMAGEM 37 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final



Fonte: A autoria das professoras em formação.

IMAGEM 38 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 39 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final



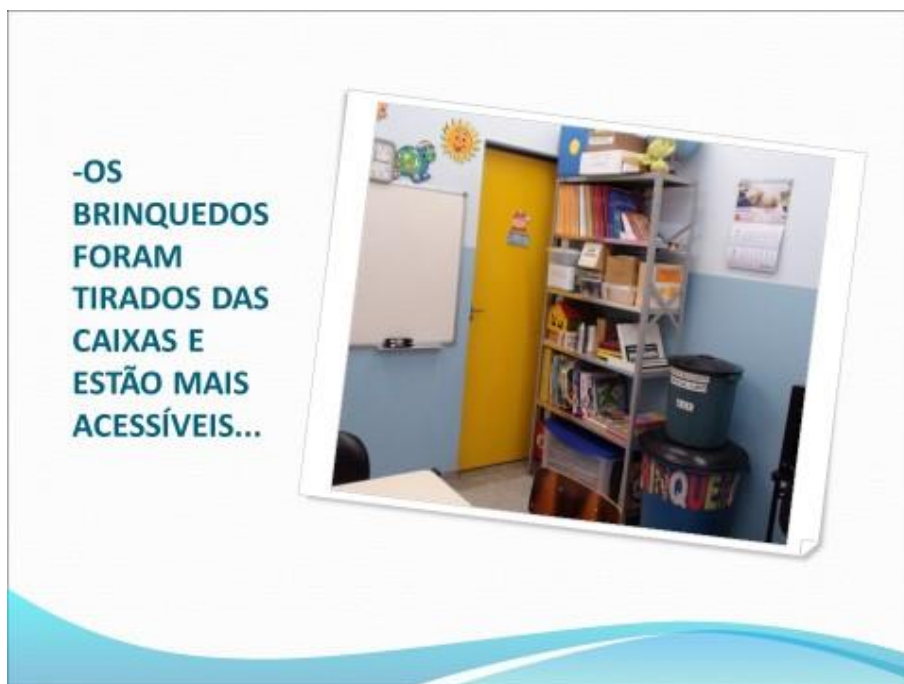
Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 40 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final



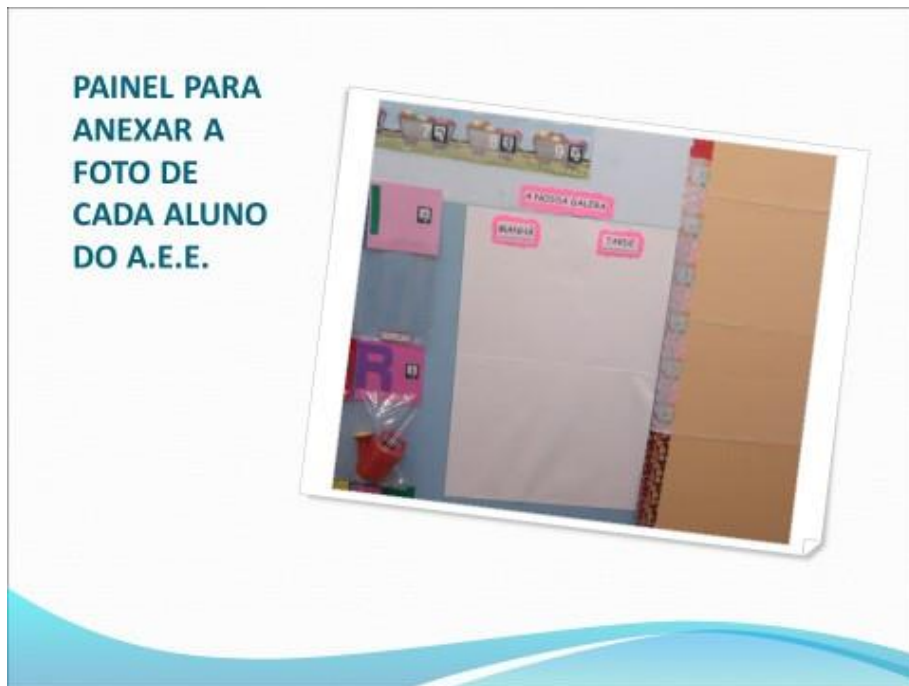
Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 41 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Autoria das professoras em formação.

IMAGEM 42 – ESCOLA F: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Autoria das professoras em formação.

QUADRO 10 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola F

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	Não há evidencias	Sim houve a preocupação de, inclusive, criar cantos de apreciação de produções.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	O espaço está organizado para as professoras e não para os alunos.	Na reorganização, o cuidado em cada detalhe para evidenciar o serviço prestado na sala de atendimento educacional especializado foi realizado, foram retiradas das caixas os jogos e organizados na altura dos alunos, houve uma reorganização de materiais para facilitar o acesso dos alunos, foi criado um painel para os nomes dos alunos, evidenciando o cuidado das professoras em promover a para que os alunos se identificassem como ocupantes da sala de atendimento educacional especializado.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Na sala existe uma única mesa grande que favorece agrupamentos a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Permaneceu igual.
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	Não.	É organizado um mural para exposição e apreciação dos alunos, porem encontra-se vazio.
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	As dimensões da sala não favorecem a circulação pelo formato retangular, dificultando o transito de alunos e professores.	Idem.
Os móveis estão em boas condições de uso?	A sala tem móveis adequados, porém também era depósito de equipamento quebrado.	Houve a adequação do equipamento quebrado como suporte para organizar e disponibilizar material aos alunos

Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 43 a – ESCOLA G: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 43 b – ESCOLA G: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 11 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola G

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	O registro não permite identificar o que está exposto nos murais.	Idem, porém pode-se supor que se trata de produções dos alunos no mural à direita da sala (papel pardo).
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	Pode-se observar as mesas vazias e armários fechados. Nessa configuração, pode-se compreender que o professor acredita que uma sala de aula ideal é desprovida de registros de ação, tornando-se neutra, sem identidade.	Mesas com materiais, as prateleiras organizadas e caixas com identificação, evidenciam o desejo de proporcionar aos alunos um ambiente que favoreça a ação e acesso aos materiais disponíveis.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Existe apenas uma mesa na sala e o restante são estações de trabalho individuais no computador. Essa configuração não evidencia um ambiente para troca de saberes.	A organização por cantos de trabalho, pode favorecer a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	Sim.	Sim e esta configuração possibilita a escolha e o trânsito nas estações de trabalho.
Os móveis estão em boas condições de uso?	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da própria autora.

IMAGEM 44 a – ESCOLA H: Sala de AEE na configuração inicial



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

IMAGEM 44 b – ESCOLA H: Sala de AEE na configuração final



Fonte: Registro fotográfico da professora em formação.

QUADRO 12 – Quadro analítico: reconfiguração do espaço de sala de aula do AEE – Escola H

ASPECTO	ANTES	DEPOIS
O espaço revela o que os alunos estão estudando?	Não é observável. Existe uma preocupação em manter o espaço organizado e acessível aos alunos, porém não pode-se perceber a existência de registros de conhecimentos construídos pelos alunos.	Não é observável. Existe uma preocupação em manter o espaço organizado e acessível aos alunos, porém não pode-se perceber a existência de registros de conhecimentos construídos pelos alunos.
A forma como os móveis e materiais são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos com a aprendizagem.	Sim, existe a preocupação em manter a organização do espaço e de materiais de forma a organizar diferentes estações de trabalho.	Houve um rearranjo onde as crianças poderiam estar em sub grupos em atividades mais informais, favorecendo uma relação mais dialógica.
A forma como os móveis são organizados revela o modo como o professor entende a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega.	Sim, a mesa em círculo evidencia a intencionalidade do professor em promover situações de troca e diálogo.	Sim, o cantinho organizado, evidencia a intencionalidade do professor em promover situações de troca e diálogo.
Há murais para exposição das produções dos alunos e dos conteúdos que estão estudando?	Não há evidências	Não há evidências
As carteiras e cadeiras dos alunos são localizadas de forma adequadas às faixas etárias e especificidades dos que ali estudam?	Sim	Sim
Os móveis estão em boas condições de uso?	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da própria autora.

Ao elaborar um quadro analítico dos registros fotográficos, identifiquei que a reconfiguração dos espaços, realizada pelas professoras, contemplou especialmente as dimensões pedagógicas. A análise, em fase inicial, mostrou que as professoras passaram a compreender a relação entre o espaço de sala de aula e a comunicação de aprendizagens do aluno, isso ao produzirem ou organizarem murais para expor a produção dos alunos.

Comunicar processos de construção de aprendizagens constitui um espaço na prática didática que é dedicada ao exercício da sistematização, à autoria e à comunicação de processos pedagógicos e, que agrega função social aos processos de aquisição de conhecimentos vivenciados por professores e alunos.

Tanto professores quanto alunos podem vir a ser corresponsáveis pelo registro imagético e/ou textual e plástico dos processos vivenciados em sala de aula. Ao professor, cabe atuar como um orientador, auxiliando os alunos na seleção e na organização da documentação que comunique, de forma eficaz, os processos de aprendizagens. Isso por meio de publicação da organização de registros textuais e/ou imagéticos, da elaboração e da montagem de exposições e/ou textos de parede, da atualização do portfólio individual, assim como da criação de meios digitais.

Segundo Malaguzzi (1999), ao comunicar processos de construção de conhecimento o professor dá visibilidade aos conhecimentos construídos pelos alunos, proporcionando a atualização cultural de toda a comunidade escolar, além de auxiliar na construção identitária dos alunos. Por meio da documentação e de sua publicação é desvelada uma concepção de educação argumentativa de seu próprio trabalho para além das palavras, que pensa, que reflete, que aprende no caminho: um professor que sabe se colocar em discussão pública, capaz de escutar e dialogar com democracia, construindo processos de recíproca confiança.

Outro aspecto identificado pela análise dos registros, foi a forma como as professoras compreenderam a relação entre o espaço e a aprendizagem, uma vez que o espaço foi reorganizado por cantinhos de leitura, conversa ou estações de atividades, o que denota possibilidades de facilitar o conhecimento do aluno.

A organização da sala de aula em cantos de trabalho nasce com Decroly (médico e educador Belga, 1871-1932), com a contribuição teórica do pedagogo alemão Fröbell (1782-1852) e com os cantos do trabalho de Freinet (1896-1966). Essa abordagem nasce da perspectiva de considerar a singularidade de cada criança, de reconhecer que ela é capaz de escolher entre algumas possibilidades, de forma a garantir o exercício da escolha de interesses próprios. A proposta de cantos de atividades está contextualizada numa perspectiva contemporânea, de um sujeito que aprende, desde muito cedo, a selecionar informações, tomar decisões e negociar. É viver a vida no coletivo e resolver conflitos.

O pensamento do educador Freinet (1961) que, desde os anos 20 do século passado, propunha uma mudança da escola para conectá-la com a vida e com o trabalho como o grande motor de sua Pedagogia, é refletido em uma configuração de sala de aula que evidencia essa atividade, num ambiente prazeroso e ativo.

Mais um aspecto passível da análise, e a partir dos quadros de registro, se refere à relação do espaço como facilitador na construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento, o respeito e a consideração pelo saber do outro colega ao organizar, na sala, espaços dedicados ao trabalho em grupo. Para iluminar essa análise, recorri ao pensamento de Wallon (1989) que entende a compreensão do ser humano como um ser organicamente social, é estruturada de forma orgânica e supõe a intervenção da cultura para se atualizar, sendo a emoção o principal mediador.

O autor traz uma noção de desenvolvimento do ser humano no conflito, pois a sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos, demarcados por regressões, conflitos e contradições que propiciem a reformulação e a ampliação dos conceitos e das funções.

Wallon (1989) compreende que o processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, nas quais as crianças objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social.

Desta forma, a sala de aula deve ser um ambiente de cooperação, um espaço heterogêneo e de troca, onde os alunos que dominam uma dada função sejam ‘promotores’ do desenvolvimento desta função em seus colegas. Ao professor, cabe a tarefa de promover a colaboração entre os alunos, socializando e construindo conceitos. As ideias devem ser constantemente reformuladas no confronto com a realidade, considerando as contradições sociais.

Foi no exercício da reflexão a partir dos dados apresentados nos quadros analíticos que consegui verificar que ocorreu uma nova organização dos recursos pedagógicos, relocados em armários ou prateleiras, para que fosse possível, ao aluno, visualizá-los e manipulá-los, proporcionando um ambiente favorável à autonomia do aluno. Pois, a autonomia é um conceito encontrado na moral, na política e na filosofia, e representa a capacidade de um indivíduo racional de tomar decisões não forçadas e baseadas em suas informações disponíveis, sendo que essa se dá quando a criança é capaz de interagir, estabelecer relações cooperativas, e de fazer escolhas. Para favorecer esse comportamento, o professor tem papel significativo em proporcionar um ambiente que permita ao aluno o livre acesso aos materiais e aos equipamentos disponíveis.

Muito embora eu não tenha trabalhado, teoricamente, nenhum desses temas na sequência dos três encontros formativos, alguns aspectos significativos relativos à gestão do espaço e materiais e às intencionalidades pedagógicas foram claramente articulados pelas professoras, de forma particular e autoral. O último encontro foi decisivo para verificar se os registros fotográficos das professoras revelavam a experiência de formação uma contribuição efetiva para uma mudança real nos espaços de Salas de AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser convidada pelo coordenador do curso a realizar um módulo no percurso formativo da professoras do atendimento educacional do Município de Guarulhos, já tinha vivenciado situações de condução de ações de formativas em que a experiência do professor com a Arte, fosse privilegiada pois tal experiência favorece momentos de autoria, de criação e de resgate de repertórios sensíveis anteriores.

Chamo atenção para o fato de não se tratar de resgatar conhecimentos prévios. Os conhecimentos consolidados – ou, ainda, em estado de construção – de um professor em formação são extremamente necessários e relevantes. Porém, se tratados com exclusividade, tendem apenas a reprodução, desprovidos de reflexão, significado e de diálogo com a realidade da prática do professor, o que, fatalmente, geram frustração e maus resultados nos processos de aprendizagem dos alunos.

Em especial para os adultos com práticas e crenças enraizadas, promover a abertura para o novo, refletir sobre a sua prática, aprender com os próprios erros, saber escolher, ter autonomia para mudanças de atitudes e procedimentos é construído e cultivado. Para que seja possível fomentar essas atitudes, é fundamental ao formador estar atento para com seu interlocutor, escutar, ver e identificar as oportunidades formativas que, em muitos casos, não serão superadas, utilizando exclusivamente pensamento de grandes atores.

Em minha prática como formadora de professores em diferentes contextos e ao longo de mais de 25 anos, tenho como premissa, ao elaborar percursos formativos, promover momentos e estratégias para garantir processos dessa natureza, e que correspondem à concepção do módulo formativo que vivenciamos nesta formação/pesquisa.

Após o processo de escrita desta pesquisa, foi possível concluir que as estratégias utilizadas no módulo formativo “A arte como mediação para a mudança da concepção de espaço” trouxeram contribuições relevantes para o desenvolvimento profissional docente das professoras. Tal metodologia, centrada na leitura de imagens de Arte Contemporânea, possibilitou às professoras reconhecerem-se como autores da configuração de seus espaços de Salas de AEE, a partir da observação de uma finalidade educativa daquele espaço e das necessidades de seus alunos, tornando-se professoras mais atentos para relação entre ação e espaço.

As dimensões voltadas para o gerenciamento do espaço como recurso utilizado para promover a aprendizagem efetiva dos alunos não foram tratadas como conteúdo, e sim como experiência vivenciada pelo grupo de professoras, tanto nos encontros presenciais como em suas próprias salas de aula. Este encaminhamento, possibilitou ao grupo de professoras reconfigurar o espaço de forma autoral e, a partir da observação do público atendido, com vistas a repensar as ações serem desenvolvidas junto a esse público na busca de atribuir uma identidade ao espaço.

A análise dos registros fotográficos realizados pelas professoras que identificam as mudanças na gestão do espaço de sala de aula, possibilitou a identificação de alguns temas que são fruto da tomada de consciência do professor para importância das intencionalidades pedagógicas em sua configuração, e para favorecer situações relacionadas à aprendizagem dos alunos. Os temas são:

- ✓ espaço de sala de aula como meio de comunicar a aprendizagem do aluno ao produzir ou organizar murais para expor a produção dos alunos;
- ✓ espaço de sala de aula como promotor da relação dos alunos com a aprendizagem, ao organizar locais para diferentes atividades como cantinhos de leitura, conversa ou estações de atividades;
- ✓ espaço de sala de aula como ambiente que favorece a relação dos alunos e a construção de valores, tais como a interação com os pares, as trocas para a busca do conhecimento e o respeito e a consideração pelo saber do outro colega ao organizar, na sala, os espaços dedicados ao trabalho em grupo;
- ✓ gestão de espaço de sala de aula e organização de materiais como evidências da concepção do professor acerca do desenvolvimento da autonomia do aluno.

A realização desta pesquisa se articulada com a minha prática profissional, pois auxiliou-me a identificar, com mais clareza, os aspectos relevantes do processo formativo e um refinamento do olhar para as escolhas que costumava fazer sem muita consciência, servindo-me, acima de tudo, da análise das práticas observadas no decorrer dos processos de formação.

O regime de reflexão, estudo e pesquisa foi de grande valia para refletir sobre os meus processos de elaboração de estratégias, provocando a tomada de consciência de minha prática como formadora e, especialmente, como pessoa.

A pesquisa evidenciou que quando o processo de formação estimula a percepção do professor para sua prática cotidiana, também torna visíveis situações com caixas de papelão ou equipamentos da escola – quebrados e empilhados em algum canto da sala de aula – como foi possível observar nos registros fotográficos das professoras em formação. Até ser problematizada a questão – o que o espaço de aula comunicava? Qual era a percepção para caixas e equipamentos? a configuração do espaço e a organização de materiais e equipamentos passavam despercebidas, como se não fossem relacionadas com as intencionalidades pedagógicas do professor.

A metodologia analisada nesta pesquisa está a serviço de promover momentos de deslocamentos da prática didática para o universo das Artes Visuais, com o objetivo de favorecer a observação atenta e a leitura de mundo de forma consciente e intencional. Ao viver um processo de formação, o professor vê no formador um “modelo” de atuação, tanto quanto nossos alunos em sala de aula, quando reproduzem em suas brincadeiras “de escolinha” os comportamentos de professor.

Considero fundamental para a existência de uma ação de formação de professores a existência de uma relação atenta e dialógica junto a seu interlocutor, aprender com ele suas necessidades formativas e, a partir daí, criar estratégias e metodologias para promover a aproximação com referenciais teóricos.

Neste trabalho, uma questão que se revelou potente foi a questão das parcerias, seja a parceria realizada com o coordenador do curso, seja a parceria realizada com as professoras num trabalho menos hierárquico e menos verticalizado, onde as interações entre todos do grupo e da subjetividade tornam-se fundamentais. As reflexões realizadas em parceria com o coordenador do curso serviram de apoio para todo o processo realizado, desde a elaboração do módulo, durante a formação e, posteriormente, como referência documental da própria pesquisa. Essa parceria evidenciou a importância de um formador de formadores que identifique, com clareza, a sua concepção de escola, a sua concepção de formação e, especialmente, a concepção de espaço aqui trabalhado.

Diante do exposto, posso afirmar que a cada experiência como formadora, vivo momentos de aprendizagem e transformação, como pessoa e como profissional, fruto da leitura de cada contexto profissional, da percepção e da aprendizagem vivenciada junto a cada um dos grupos de professores, sempre com o propósito de identificar oportunidades formativas que inspirem e alimentem a criação de estratégias para favorecer a elaboração de processos formativos únicos e intransferíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO e OLIVEIRA, João Batista. **Alfabetização no Brasil**. Revista USP. SP, n. 100, p. 21-32. 2012.

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

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo, Cultrix, 1984.

CARDOSO, B; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. (org.). **Ensinar: Tarefa para Profissionais**. SP: Ed. Record,

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In coleção **Os pensadores**, volume Dewey. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1980.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREINET, C.. **Pedagogia do Bom Senso**. SP. Martins Fontes, 1961.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In FRÓIS, João Pedro (ccord.). **Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 147.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência*** Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2002, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Publicação na Revista Brasileira de Educação.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.80 p.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br> - Acesso em: 20 Jun 2007. Pré-publicação.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

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

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Edirora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago.

Wallon, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.