



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**WILLIAN FALCÃO LOPES**

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA IMAGEM  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

**SALVADOR - BA  
2020**

**WILLIAN FALCÃO LOPES**

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA IMAGEM  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Liége Maria Queiroz Sitja

**SALVADOR - BA**

**2020**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

L864p

Lopes, Willian Falcão

Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da Geografia / Willian Falcão Lopes.-- Salvador, 2020.

153 fls.

Orientador(a): Liége Maria Queiroz Sitja.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

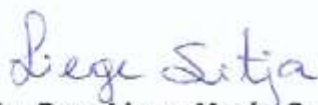
1.Ensino-aprendizagem da geografia. 2.Competências cognitivas. 3.Fenomenologia. 4.Imagem como forma-conteúdo. 5.Percepções docentes. 6.Potência pedagógica.

CDD: 107

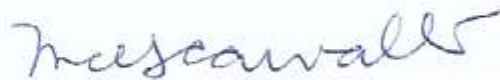
**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA  
IMAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

**WILLIAN FALCÃO LOPES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 03 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Profa. Dra. Sandra Regina Soares**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado Em Educação.  
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá

A toda pessoa que acredita na potência pedagógica da imagem para o florescimento de uma outra educação, que pensa, sente e se articula com valores que primam pelas experiências de vida, pelo respeito, pelo lugar, pela equidade de direitos, pela expressão da diversidade e minorias (grupos LGBTQIA+, negros, feministas, ecologistas, entre outras) nas suas individualidades, entendendo que somos todos diferentes e que não temos as mesmas lutas, mas podemos, colaborativamente, tecer e dialogar essas lutas com uma construção mais aberta e integradora.

A Adeil

Falcão

Lopes,

minha mãe,

mulher simples

e, bastante, distante do

mundo acadêmico, aquela que

não só acreditou em mim, como sonhou

comigo os meus sonhos e com o seu gesto potente de

afeto faz a diferença nos (des)caminhos da minha vida-formação.

A Antonio, meu pai, por uma vida de amor, cuidado, fé, esperança e sacrifícios.

## AGRADECIMENTOS

A construção de uma investigação não vai a-com-tecendo do nada e nem consiste de um ato “puramente” individual, apesar de referir-se a uma produção singular. Essa se processa por meio de um pensar-sentir-agir colaborativo tecido pelos mais diversos sujeitos construtores do conhecimento, dentro dos seus limites e possibilidades.

Dentre as principais contribuições, sou grato tanto pelo desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, quanto pelos momentos de apoio, descontração, ajuda, auxílio, compreensão, motivação, divertimento, amizade, capacitação, confiabilidade e solidariedade.

Isso posto, sou grato a Deus pela esperança, fé e coragem. Além do mais, ressalto que esse Deus vai além das representações hegemônicas, pois consiste em uma imagem configurada pelos meus atravessamentos e percepções, sendo um norteamento espiritual para os meus (des)caminhos.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe Adeil Falcão Lopes, meu pai Antonio da Purificação Lopes, minha irmã Williany Falcão Lopes e minha prima Raimunda dos Santos Lima pelo apoio e torcida. Agradeço, também, a minha orientadora, doutora Liége Maria Queiroz Sitja, por me possibilitar uma abertura para que eu pudesse produzir a escrita de uma forma dançante e radical, como também a construção de uma amizade para além de um vínculo formativo.

A minha ex-orientadora de iniciação científica, doutora Maria Cleonice Barbosa Braga, o pré-a-com-tecer para o meu a-com-tecer no mundo acadêmico. Ela sempre esteve colada com a minha vida-formação, me impulsionando a seguir, no mundo acadêmico, pela estrada da humildade, do respeito, da verdade, da ética e da sabedoria.

Agradeço às professoras doutoras Maria Inez da Silva de Souza Carvalho e Sandra Regina Soares, mulheres altamente competentes e com histórias de vida-formação bastante singulares. Elas contribuíram de uma forma radical e vívida com o desenvolvimento desta dissertação.

Quero agradecer, também, a todos os meus colegas e amigos da turma 2018.1, do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, em especial a Dayana Karla Barbosa da Silva, Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira e Sheila Carine Souza Santos.

A meu amigo Bruno Cardoso Santos da Silva pelo apoio emocional, afeto e entretenimento. Ademais, a minha cadelinha Izzie, por me motivar e me proporcionar leveza e companhia nos momentos de escrita.

Meus agradecimentos aos funcionários e docentes do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Também agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela colaboração recebida através das bolsas de mestrado acadêmico, as quais possibilitaram condições básicas para a minha permanência no período de vigência da investigação.

Por fim, meus mais profundos e sinceros agradecimentos aos sujeitos que colaboraram com a investigação. Esses contribuíram com informações essenciais tanto para o florescimento, como para frutificação da pesquisa. Além disso, gostaria de me desculpar se por acaso eu tenha esquecido alguém, creio que todos que transitaram pelas vias da minha vida- formação marcaram de forma fecunda o fechamento desta etapa.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(BARROS, 2016, p. 20).

## RESUMO

A presente dissertação investigou as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia escolar, sendo realizada em três campos empíricos (Colégio Estadual Henriqueta Martins Catharino, Colégio Estadual Luiz Tarquínio e Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães). Para seu desenvolvimento, foram feitas entrevistas fenomenológicas (semiestruturadas) com seis docentes de geografia da Rede Pública de Educação da Bahia no município de Salvador. O estudo apoiou-se nas abordagens qualitativas de pesquisa aproximando-se do método fenomenológico. Os conceitos trabalhados para o aprofundamento do fenômeno foram: imagem, percepção, pensamento, aprendizagem experiencial, ensino problematizante e competências cognitivas. Os resultados permitem afirmar que as percepções de imagem dos docentes giram em torno de um núcleo de sentido comum, no qual o trabalho pedagógico com imagens busca potencializar nos estudantes aprendizagens fecundas, uma vez que a abertura da imagem convoca os estudantes a se envolver em maior profundidade com a geografia escolar e com os próprios processos de aprendizagem. Além disso, o trabalho pedagógico com imagens possibilita aos docentes a prática de ensino da geografia mais problematizante, questionadora, sensível, inovadora, dinâmica, inventiva e, principalmente, relacionada à vida dos estudantes. Esse trabalho impulsiona o docente e os estudantes a desenvolverem competências cognitivas, sociais e afetivas, possibilitando tanto profundidade para criar imagens quanto para lê-las criticamente. O trabalho pedagógico com imagens proporciona um contato com as sensações e vivências dos estudantes, gerando uma maior aproximação e interação entre esses e os docentes. Além de que, quando articuladas com os conteúdos da geografia escolar, essas sensações proporcionam que a aprendizagem dos estudantes se torne mais experiencial e marcante em suas memórias. Em conclusão, pode-se dizer que o trabalho pedagógico com imagens nas aulas de geografia é um dos meios com os quais os docentes tensionam os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a distanciar-se de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias geográficas ativas, abertas e coladas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem da geografia. Competências cognitivas. Fenomenologia. Imagem como forma-conteúdo. Percepções docentes. Potência pedagógica.

# PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA POTENCIA PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

## RESUMEN

La presente disertación investigó las percepciones docentes sobre la potencia pedagógica de la imagen en la enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar, que se realizó en tres campos empíricos (Colégio Estadual Henriqueta Martins Catharino, Colégio Estadual Luiz Tarquínio y Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães). Para su desarrollo, se realizaron entrevistas fenomenológicas (semi-estructuradas) con seis docentes de geografía de la Red de Educación Pública de Bahía, en el condado de Salvador. La investigación se basó en enfoques de investigación cualitativa, acercándose al método fenomenológico. Los conceptos trabajados para profundizar el fenómeno fueron: imagen, percepción, pensamiento, aprendizaje experimental, enseñanza problemática y competencias cognitivas. Los resultados permiten afirmar que las percepciones de imagen de los docentes giran en torno a un núcleo de sentido común, en el que el trabajo pedagógico con imágenes busca potencializar en los estudiantes aprendizajes fecundos, ya que la apertura de la imagen los llama a involucrarse en mayor profundidad con la geografía escolar y con los propios procesos de aprendizaje. Además, el trabajo pedagógico con imágenes posibilita a los docentes la práctica de enseñanza de la geografía más problematizante, cuestionadora, sensible, innovadora, dinámica, inventiva y, principalmente, relacionada a la vida de los estudiantes. Este trabajo impulsa a los docentes y estudiantes a desarrollar competencias cognitivas, sociales y afectivas, permitiendo profundidad para crear imágenes, así como capacidad para leerlas críticamente. El trabajo pedagógico con imágenes proporciona un contacto con las sensaciones y vivencias de los estudiantes, generando una mayor aproximación e interacción entre ellos y los docentes. Además, cuando se articula con los contenidos de la geografía escolar, estas sensaciones proporcionan que el aprendizaje de los estudiantes se vuelva más experiencial y marcante en sus memorias. En conclusión, se puede decir que el trabajo pedagógico con imágenes en las clases de geografía es uno de los medios con los que los docentes estimulan los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, alejándose de estructuras epistémicas más cristalizadas y de prácticas de docentes reproductoras de representaciones hegemónicas y colonialistas, para acercarse y producir epistemologías geográficas activas, abiertas y unidas a la vida, que potencializan tesis vitales, para la lógica de racionalidades plurales, capaces de producir desterritorializaciones de verdades y creencias hegemónicas.

**Palabras clave:** Enseñanza-aprendizaje de la geografía. Competencias cognitivas. Fenomenología. Imagen como forma-contenido. Percepciones docentes. Potencia pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: A BÚSSOLA PARA O NORTE DA PESQUISA</b>	13
<b>2</b>	<b>PALAVRAS DE ABERTURA SOBRE IMAGEM, PERCEPÇÃO E POTÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	17
2.1	A IMAGEM ENQUANTO UMA MANIFESTAÇÃO DE FORMA- CONTEÚDO	17
2.2	PERCEPÇÃO-SENSAÇÕES: AS FORMAS E QUALIDADES ÍMPARES DE CONFIGURAR ELEMENTOS EM UMA TOTALIDADE	21
2.3	A POTÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO MARCA DO SER DOCENTE	23
<b>3</b>	<b>A IMAGEM, A PERCEPÇÃO E O LUGAR NOS CENÁRIOS SÓCIO- POLÍTICO-ESPACIAIS CONTEMPORÂNEOS</b>	28
3.1	A IMAGEM COMO UMA PONTE PARA INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NOS CENÁRIOS ESCOLARES	28
3.2	A PERCEPÇÃO COMO POTÊNCIA SOCIAL INTEGRADORA DO CENÁRIO EDUCACIONAL COM O MUNDO	31
3.3	O LUGAR COMO CENÁRIO DE INTEGRAÇÃO E (CO)EXISTÊNCIA DE MUNDOS	34
<b>4</b>	<b>A IMAGEM E SUAS APROXIMAÇÕES FILOSÓFICAS</b>	38
4.1	O PROBLEMATIZAR COM IMAGENS COMO ESPERANÇA PARA OUTRAS FORMAS DE (RE)EXISTIR	38
4.2	A IMAGEM COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO PLURILÓGICA E SUBJETIVA	40
4.3	A IMAGEM FOTOGRÁFICA COMO “TRAÇO DE UM REAL”	42
4.4	A FIGURA CRIATIVA DA IMAGINAÇÃO COMO FUNDO DE UMA EXPERIÊNCIA IMAGINÁRIA	44
4.5	A IMAGEM COMO TRÊS GRANDES DIÁLOGOS DE UMA INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA	47
4.6	A IMAGEM DA PERCEPÇÃO COMO UM DIÁLOGO CONTÍNUO ENTRE O NASCER E O MORRER	51
4.7	AS TENTATIVAS MONOLÓGICAS DE REDUÇÃO DOS PLURISSENTIDOS DE UMA IMAGEM	53
4.8	A IMAGEM E O CONCEITO: DUAS FORMAS DE APARIÇÃO DE UM	

MESMO FENÔMENO	56
4.9 O CONCEITO COMO UMA IMAGEM DO TERRENO REFLEXIVO CONFIGURADA EM CIFRA	58
<b>5 A IMAGEM E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO, NA PEDAGOGIA E NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA</b>	<b>63</b>
5.1 O TRABALHO REFLEXIVO, INTERPRETATIVO E INVENTIVO COM IMAGENS ENQUANTO PROVOCAÇÃO PARA UM ENSINO PROBLEMATIZANTE E PARA UMA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	63
5.2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS ENQUANTO POTÊNCIA PARA UM TRABALHO PROFUNDO COM IMAGENS	69
5.3 A IMAGEM COMO UMA DAS FORMAS DE EXPRESSÃO MAIS FECUNDAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR MANIFESTAR O MUNDO	73
<b>6 MAPEANDO OS (DES)CAMINHOS, FLUXOS E RIZOMAS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>78</b>
6.1 A ABORDAGEM E O MÉTODO DE PESQUISA ADOTADOS	78
6.2 A DEMARCAÇÃO DO FENÔMENO DO ESTUDO, DOS SUJEITOS COLABORADORES E DO CAMPO EMPÍRICO	80
6.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES NA INVESTIGAÇÃO	82
6.4 A ANÁLISE ACOLHIDA PARA O TRATAMENTO DOS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO	86
6.5 UMA DEVOLUTIVA DA INVESTIGAÇÃO PARA GEOGRAFIA ESCOLAR E PARA OS SUJEITOS COLABORADORES	90
<b>7 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POTÊNCIA DA IMAGEM NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA</b>	<b>92</b>
7.1 AS POTENCIALIDADES E LIMITES DO TRABALHO COM IMAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR	92
7.2 AS MÚLTIPLAS FORMAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM IMAGENS: ESTUDO COM DOCENTES DE GEOGRAFIA DA ESCOLA BÁSICA	94
7.3 A FREQUÊNCIA, A INTENCIONALIDADE E A POTÊNCIA DO TRABALHO COM IMAGENS DESENVOLVIDO POR DOCENTES DE GEOGRAFIA E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE IMAGEM	98

7.4	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM IMAGENS NOS CENÁRIOS ESCOLARES	108
7.5	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS SENSações DOS ESTUDANTES NO TRABALHO COM IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA	112
7.6	AS APRENDIZAGENS DOS DOCENTES POR MEIO DO TRABALHO COM IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA	116
<b>8</b>	<b>IMAGENS DE FECHAMENTO</b>	120
	<b>REFERÊNCIAS</b>	123
	<b>APÊNDICE A</b> – Quadro com as percepções docentes sobre a fecundidade da imagem na geografia escolar	128
	<b>APÊNDICE B</b> – As aulas interventivas: uma devolutiva da investigação para os sujeitos colaboradores	133
	<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro da entrevista fenomenológica	143
	<b>ANEXO A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
	<b>ANEXO B</b> – Último parecer do CEP ou Parecer de Aprovação	148

## 1 INTRODUÇÃO: A BÚSSOLA PARA O NORTE DA PESQUISA

Cada livro que lemos agita sempre nossa bússola interior. Cada autor nos mostra como o mundo pode ser enfocado sob outros pontos de vista diversos. Aos poucos, vai cessando a oscilação, e a agulha volta a indicar a antiga direção que as tendências de nosso próprio ser lhe davam. Assim acontece sempre comigo, quando faço uma pausa em minhas leituras. Podemos ler muito, e um solitário amigo da leitura respeita os livros e o que eles dizem, do mesmo modo como um homem educado respeita os outros homens. Fico às vezes admirado de quanto proveito as leituras nos trazem. Mas, depois, é preciso de novo deixar tudo de lado e, por algum tempo, caminhar pelas florestas, sentir o ar e as flores, as nuvens e o vento e reencontrar aquele tranquilo ponto, a partir do qual o mundo se nos abre em sua unidade. (HESSE, 1975, p. 99).

Na viagem pelo mundo dos livros, a presente pesquisa foi aos poucos sendo tencionada a orientar-se para o norte. O norte com “n” minúsculo consiste no norte magnético – que não corresponde pontualmente aos polos Norte e Sul geográficos<sup>1</sup> –, pois esse norte nunca deixa de movimentar-se, uma vez que se refere a um local que não é fixo, mas que é bastante dinâmico, potente, inquieto e sensível aos deslocamentos “causado por correntes elétricas intensas no interior da Terra, devido à rotação do núcleo [externo] líquido de ferro e níquel” (BAUER; WESTFALL; DIAS, 2012, p. 191).

Os polos magnéticos da Terra se deslocam a taxas de até 40 km em um único ano. Neste momento, o polo norte magnético está localizado aproximadamente a 2.800 km do polo sul geográfico, na borda antártica, movendo-se agora em direção à Austrália. [...] algumas evidências geológicas indicam que o campo magnético terrestre inverteu seu sentido cerca de 170 vezes nos últimos 100 milhões de anos. A última inversão ocorreu cerca de 770.000 anos. (BAUER; WESTFALL; DIAS, 2012, p. 191).

Em outras palavras, há uma inversão entre os polos magnéticos e geográficos, pois o polo norte magnético localiza-se próximo ao polo Sul geográfico, dentro do hemisfério Sul, podendo novamente deslocar-se para o hemisfério Norte. Diante disso, pode-se dizer, com base nos estudos cartográficos, que a denominação do hemisfério Norte foi elaborada por demandas sociais, políticas e históricas, que necessariamente não se fundamentam no estudo do campo magnético da Terra.

---

<sup>1</sup> Para Bauer, Westfall e Dias (2012, p. 190), os polos geográficos são “aqueles onde o eixo de rotação diária da Terra intercepta sua superfície”.

Em geral, o norte magnético consiste no ponto para o qual as linhas do campo magnético que envolvem o planeta Terra verticalmente apontam. É pelo norte magnético que as nossas bússolas, “mecanicamente”, se direcionam e traçam as suas rotas para os “nortes” dos mais variados lugares. As bússolas orientam-se para o local no qual convergem as linhas de indução do norte magnético, digo, orientam-se para o sul magnético, que atualmente localiza-se no hemisfério Norte.

Opto pelo termo “norte” não por falta de fontes ou bases teórico-filosóficas potentes produzidas no Sul, mas a partir de um olhar político, geológico e geográfico. Por muito tempo o Sul vem sendo culturalmente interpretado como atrasado pelos grupos hegemônicos do Norte, por meio de construções teóricas economicistas e organizacionais do espaço, que percebem o hemisfério Sul como localidades em desenvolvimento, subdesenvolvidas ou periféricas. O que ocorre é que os grupos hegemônicos, tencionados pela manutenção de suas estruturas, tentam desenvolver uma imposição “positiva” do poder a partir da captação simbólica e cultural dos grupos do Sul, mobilizando-os a uma importação “cega” ou “encabrestada” dos seus constructos, levando-os, em alguns casos, a não perceber a potência do seu lugar.

Orientada por uma bússula teórica/conceitual, esta pesquisa foi norteada na perspectiva de atingir o seguinte **objetivo geral**: “compreender as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia”.

Sobre as bases teóricas e conceituais da pesquisa, trago como estruturantes os conceitos de percepção, imaginação, imaginário e imagem. Meus primeiros contatos com esses conceitos ocorreram durante a Licenciatura em Geografia, quando cursei o componente intitulado “Tópicos Especiais em Recursos Audiovisuais”, oferecido pelo Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e, na disciplina do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGDCI/UEFS): “Seminários Tópicos – O pensamento simbólico e o imaginário”, da qual participei como estudante especial.

Ao debruçar-me sobre a temática do trabalho com imagens no ensino da Geografia fui inquietando-me com lacunas percebidas em relação à problematização que a fenomenologia evoca sobre os fenômenos vividos no mundo-da-vida, ou seja, no caso desta pesquisa, a partir da prática pedagógica dos docentes colaboradores desta investigação para compreender a manifestação dos sentidos e significados pedagógicos que constroem sobre o fenômeno do presente estudo, dito por outras palavras, o foco está em investigar as percepções docentes acerca do potencial pedagógico da imagem no ensino-

aprendizagem da geografia. Além disso, até então o banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) registra apenas seis produções textuais que se debruçam sobre o estudo da imagem, as quais não se aproximam do referencial fenomenológico.

Esta pesquisa inspira-se na metodologia fenomenológica, desse modo possui como intencionalidade compreender as formas como os fenômenos se manifestam para as pessoas que os percebem. Portanto, consiste em um estudo radicalmente conectado ao plano do vivido e a tessituras reticulares de potências vitais atravessadas pelos acontecimentos contemporâneos.

Diante disso, o **fenômeno<sup>2</sup> do estudo** são as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem nos processos de ensino-aprendizagem da geografia.

Para o estudo do fenômeno foram elaboradas as seguintes **questões norteadoras**:

- a) Como o trabalho com imagens é percebido, reconhecido e “intencionado” pelos docentes no ensino-aprendizagem da geografia e como eles acreditam que esse trabalho os possibilita aproximar-se de epistemologias geográficas mais abertas, ativas e relacionadas com a vida?
- b) Como os docentes percebem os limites, dilemas, dificuldades, acontecimentos, potencialidades, aproximação com as vivências dos estudantes e ganhos formativos que emergem através do trabalho pedagógico com imagens?

Em seguida, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar formas, frequência, intencionalidade e potência com que se desenvolve o trabalho com imagens pelos docentes de geografia da escola básica;
- b) Reconhecer por meio das percepções desses docentes as possibilidades de aproximação entre o trabalho com imagens e as vivências dos estudantes;
- c) Descrever e interpretar as percepções dos docentes sobre possíveis transformações qualitativas no ensino-aprendizagem da geografia por meio do trabalho com imagens;
- d) Desvelar e identificar nas percepções docentes os fenômenos que se manifestam no trabalho pedagógico a partir da imagem.

---

<sup>2</sup> Segundo Sartre (1997, p. 16, grifo do autor) a concepção de fenômeno com base na fenomenologia de Husserl ou Heidegger consiste em um relativo-absoluto: “[...] relativo porque o ‘aparecer’ pressupõe em essência alguém a quem aparecer. [...]. [Absoluto], pois se revela como é. Pode ser estudado e descrito como tal, porque é absolutamente indicativo de si mesmo.”

Esta pesquisa se apoiou nas abordagens qualitativas de pesquisa, aproximando-se do método fenomenológico, sendo um estudo exploratório com seis docentes de geografia da Rede Pública de Educação da Bahia no município de Salvador, e foi desenvolvida em três campos empíricos (Colégio Estadual Henriqueta Martins Catharino, Colégio Estadual Luiz Tarquínio e Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães). O dispositivo de produção de informações adotado foi a entrevista fenomenológica (semiestruturada).

**Figura 1** – Salvador em imagens: corpo, traços, ritmos e formas



**Fonte:** Grafite do nome Salvador produzido pelos estudantes dos Docentes Rio Grande do Norte e Pernambuco em aula interventiva.

## **2 PALAVRAS DE ABERTURA SOBRE IMAGEM, PERCEPÇÃO E POTÊNCIA PEDAGÓGICA**

### **2.1 A IMAGEM ENQUANTO UMA MANIFESTAÇÃO DE FORMA-CONTEÚDO**

Como um ponto de partida para esta construção textual proponho como “figura-fundo”<sup>3</sup> a imagem atemporal de uma frase escrita há muitos séculos e que continua auxiliando na produção e (re)criação de diversas percepções diante do seu potencial crítico e criativo: “Uma imagem vale mais que mil palavras”, já dizia Confúcio, pensador político e filósofo que acreditava na potência educativa de uma imagem.

Suponho que conceituar imagem não é simples, até porque, para alguns autores, desbravados nos capítulos posteriores, a imagem e o conceito são duas formas de aparição de um mesmo fenômeno. O que venho desenvolver com esse item é uma tentativa de expressar uma síntese dos principais entendimentos sobre imagem que serão desenvolvidos na dissertação.

Enquanto uma potente construção humana, a imagem é diversa, podendo aparecer em formas mais cristalizadas, lógicas, enrijecidas, pouco abertas, hegemônicas, assim como mais diversificadas, policrômicas, plásticas, entre outras. Além do mais, por emergir nos mais variados cenários, a imagem é disputada e apropriada por múltiplas forças (sejam elas hegemônicas ou diversificadas), as quais não estão cristalizadas em suas posições, e sim em constante reorganização tencionada pelos grupos de “contra-poder”. Essas forças se apropriam das imagens para os mais variados fins, os quais estão além de uma perspectiva dualística bem-mal, elitizar-massificar, oprimir-emancipar, privilegiar-universalizar, educar-encabrestar etc.

Para além do jogo de forças que as apropriam, a imagem existe enquanto uma tessitura reticular, potente e aberta, em que qualquer ser humano “se mete”, se afeta, se emociona, se manifesta e/ou infere opinião. Ela leva consigo uma potência capaz de desmanchar conceitos. Além disso, refere-se a um significante disposto a construção de múltiplos sentidos e significados, ou seja, a uma superfície que nunca pode ser esgotada, porque é profunda e carrega consigo um potencial plástico, rizomático, plurilógico, polifônico e polissêmico.

---

<sup>3</sup> A figura-fundo consiste em um conceito da Psicologia da Gestalt, o qual “mostra que as pessoas possuem uma tendência inata de reconhecer apenas uma parte do evento como figura (também conhecido como primeiro plano) e a outra como fundo” (KLEINMAN, 2015, p. 77).

A imagem está mais adiante do plano do visível, não sendo apenas uma ilustração ou representação racionalista, constituindo-se, também, enquanto produções imaginativas capazes de desmontar o mundo racional. Além disso, ela pode ser composta enquanto um “dispositivo”<sup>4</sup> político colado com a vida social. A imagem refere-se a um “campo”<sup>5</sup>, a uma singularização do espaço, que é mapeado por formas diversas, de acordo com o “espaço vital”<sup>6</sup> dos sujeitos que a percebem e imprimam sobre ela as suas digitais.

Na fenomenologia a imagem pode ser percebida como uma manifestação que aparece para determinada consciência. Ela se manifesta por meio das relações entre o real e o irreal; o belo e o imaginário; e a percepção e o pensamento, sendo, ainda, um acesso para um conglomerado de sensações (nas quais podemos saborear o doce e o amargo, tocar o liso e o rugoso, escutar os ruídos e o silêncio, sentir o frio e o quente, ver uma diversidade de cores ou cinquenta tons de cinza, cheirar múltiplos perfumes etc.) interpretadas (percebidas) pelos diversos contatos do “ser-no-mundo”.

A imagem possibilita outras visibilidades e uma aproximação entre as fronteiras do conhecimento elaborado ou sistematizado (geográfico, pedagógico, filosófico, psicológico, entre outros) com as experiências dos sujeitos, uma vez que a sua forma-conteúdo pode apresentar-se de maneira provocativa, permitindo ser tocada por qualquer pessoa. É a sua abertura para o toque que lhe permite ler o mundo e ir além da palavra escrita.

---

<sup>4</sup> Para Agamben (2009, p. 40), o dispositivo refere-se a “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. [...] “é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

<sup>5</sup> O campo (organismo/ambiente) é um dispositivo fenomenológico básico da Teoria de Campo, utilizada como fundamento para a Psicologia da Gestalt. Ele compõe a “totalidade dos fatos coexistentes, concebidos em termos de mútua interdependência” (LEWIN, 1951 apud HALL; LINDZEY, 1973, p. 234). Em geral, o ambiente do campo pode ser uma sala de aula, um cenário escolar, uma família, uma comunidade de aprendizagem, uma pessoa em seu espaço vital etc.

<sup>6</sup> O Espaço Vital ou espaço de vida refere-se a um conceito da Teoria de Campo utilizado como fundamento para a Psicologia da Gestalt. Ele se processa por meio do diálogo entre o meio psicológico (local em que ocorrem importantes interações entre a pessoa e o mundo ou meio no qual ela participa) e a pessoa (configuração heterogênea, subdividida em partes interdependentes e intercomunicantes) (HALL; LINDZEY, 1973). Vale ressaltar que no processo de construção da percepção, no mapeamento do “campo” pelo espaço vital, os acontecimentos do meio podem influenciar a pessoa assim como os acontecimentos referentes à pessoa também podem influenciar o meio. Ademais, o espaço vital revela a pessoa que nela própria se movimenta, pois detém os elementos necessários à compreensão do comportamento humano em um referido momento, por meio das construções entre a pessoa e o seu meio psicológico. O espaço vital consiste em um espaço-tempo dotado de imagens, das quais precisamos nos apropriar das formas como mapeamos a nossa existência nos cenários do mundo.

A palavra escrita<sup>7</sup> é constituída de limitações em relação à imagem, pois se refere a signos mais cristalizados (vogais, consoantes etc.), que quando organizados implicam em configurações complexas e de difícil acesso para os que não dominam os seus códigos. Logo, para que se tenha uma mínima compreensão sobre essas configurações, os sujeitos precisam passar por um processo denso e bastante específico de alfabetização e letramento. É diante das limitações na compreensão de muitos dos códigos textuais que a palavra escrita é utilizada politicamente como um forte dispositivo hegemônico, que grupos privilegiados mantêm o domínio sobre a informação e reforçam muitas das desigualdades sociais. Convém ressaltar que a imagem também é utilizada enquanto um dispositivo hegemônico, no entanto acredito que há na palavra escrita uma força maior para tais finalidades.

Além do mais, creio que a imagem vai além da palavra escrita, pois consiste em uma manifestação de forma-conteúdo para mais que um mero recurso didático visual, acessório ilustrativo, representativo ou material do qual o docente apropria-se para ensinar e o estudante manuseia para aprender.

Um dos males do academismo foi conferir mais importância ao conteúdo e considerar a forma simples demonstração de habilidade técnica, no sentido de pintar bem, com facilidade e correção, buscando-se esses requisitos na imitação das obras dos mestres clássicos do passado. (CAVALCANTI, 1981, p. 52).

No processo construtivo de produção de uma imagem, o conteúdo e a forma conversam e dançam harmonicamente, possibilitando uma valorização bastante semelhante entre ambos. Quando um é mais valorizado do que o outro, a imagem pode tornar-se uma construção conteudista (carregada de sentidos mais cristalizados) ou “puramente” estética (aproximando-se de uma produção esvaziada de sentidos) (CASSIRER, 1974).

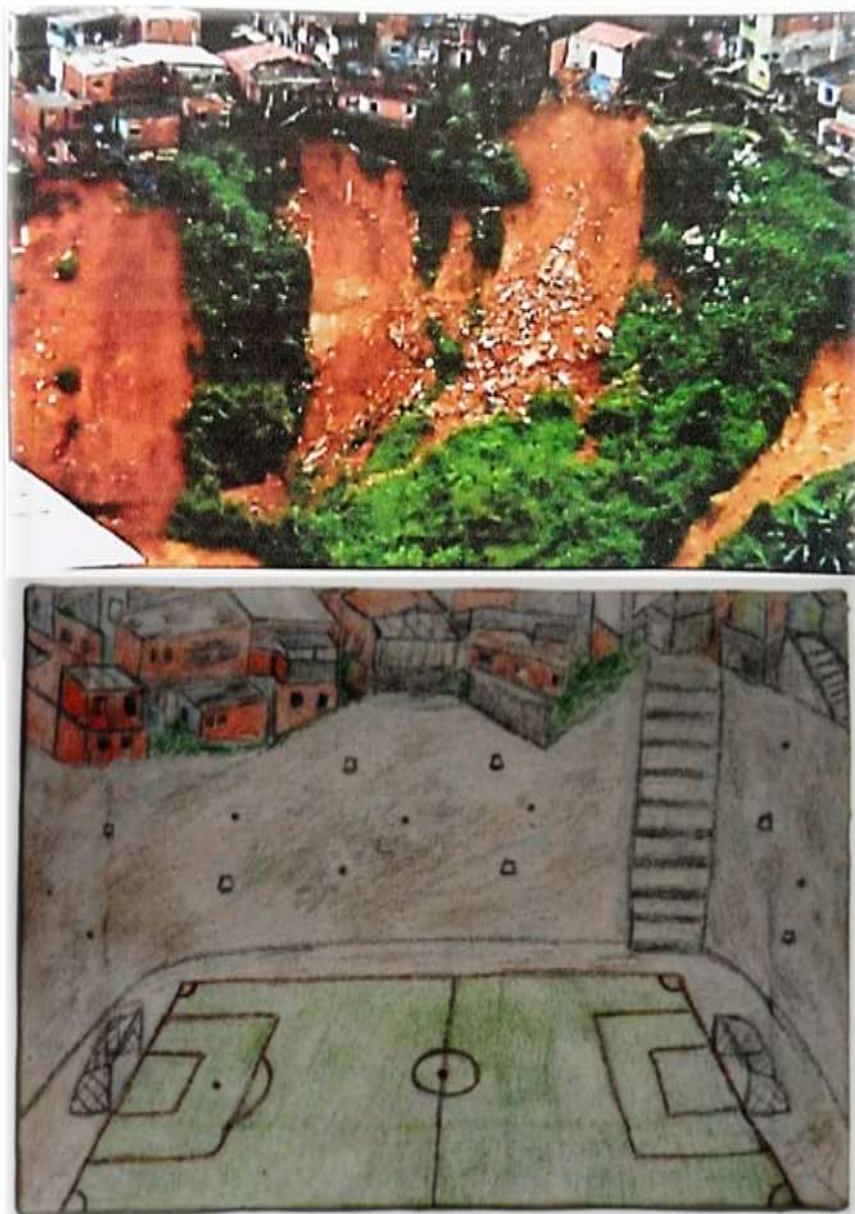
A imagem compõe uma costura intimamente conectada aos processos de forma-conteúdo, os quais lhe permitem não ser somente uma linguagem (um meio de tradução, expressão ou veiculação de informações, pensamentos, sentimentos etc.). Ela se configura enquanto um dispositivo criativo que é constituído por conteúdos próprios que podem ir além do desejo do emissor em transmitir uma mensagem sobre uma determinada temática, como também estimulá-lo conjuntamente com os receptores ao desenvolvimento de outras

---

<sup>7</sup> Mesmo iniciando o texto com a palavra escrita de Confúcio enquanto uma imagem atemporal, acredito que essa é constituída de limitações com relação à imagem, uma vez que dificilmente uma pessoa sem alfabetização nos códigos de letramento tem a abertura que há na imagem para manifestar as suas opiniões.

temáticas. Além do mais, o conteúdo da imagem não poderia existir se veiculado a outras formas, ou seja, a forma da imagem não parte do conteúdo, pois ela já nasce colada a ele, ao mesmo tempo é a forma que possibilita a materialização<sup>8</sup> do conteúdo.

**Figura 2** – Aquarelas da imaginação: (re)construção de cenários urbanos de Salvador



**Fonte:** Fotografia e pintura em tela produzidos pelos estudantes do Docente Sergipe em aula interventiva.

<sup>8</sup> Com base em Cavalcanti (1981), a materialização da imagem vai além de uma representação física ou material, pois ela fundamenta-se na formação de um produto que pode ser tanto físico quanto imaginativo.

Um exemplo que fundamenta a imagem enquanto manifestação de forma-conteúdo pode ser expressado por Sartre (1996) quando indaga que o pensamento existe e tende a se organizar enquanto imagem, ou seja, a imagem é a forma, a materialização e um meio de acesso ao conteúdo do pensamento, ao que se foi pensado. Contudo, a imagem não encerra o pensamento, nem o cristaliza, pois o mesmo está sempre se reconstruindo e se modificando em uma nova imagem.

Em síntese, a imagem é uma manifestação de forma-conteúdo que possibilita um fluxo de sentidos capaz de deslocar o docente de uma prática mecânica, decorada, transmissiva ou expositiva para uma prática mais provocativa, aberta, interativa, rizomática, diversificada, humana e relacionada com as experiências dos estudantes.

## 2.2 PERCEPÇÃO-SENSAÇÕES: AS FORMAS E QUALIDADES ÍMPARES DE CONFIGURAR ELEMENTOS EM UMA TOTALIDADE

A imagem é uma manifestação de forma-conteúdo que possibilita uma abertura para construção de diversas percepções, no entanto é a potência provocativa da percepção no ato de se refazer que permite a imagem se (re)criar.

Então, o que seria a percepção? Sucintamente, até porque esse conceito vai sendo desvelado nos itens que se sucedem, Sartre (1996) configura a percepção como uma construção contínua sobre um fenômeno que se revela. Ela se desenvolve à medida que o sujeito, lentamente, vai entrando em contato com o fenômeno que se manifesta, ou seja, à medida que o sujeito vai desvelando o que se mostra.

Pelas lentes da fenomenologia e do existencialismo, a percepção é produzida nas experiências. Ela consiste na relação figura-fundo, a qual percebemos e sentimos por meio da atribuição de sentidos e significações colados com o nosso plano do vivido.

Tais indagações podem ser percebidas no relato do trecho do *Livro do Desassossego*, de Fernando Pessoa:

A vida é para nós o que concebemos nela. Para o rústico cujo o campo próprio lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo. O pobre possui um império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas pois, que não no que elas veem, temos que fundamentar a realidade da nossa vida. (PESSOA, 2006, p. 130).

Vale evidenciar que nas concepções empiristas e intelectualistas as sensações e a percepção consistem em conceitos diferentes. Para os empiristas, a sensação é algo muito pontual, ou seja, cada sentido (visão, paladar, audição, tato e olfato) é independente; já a percepção refere-se a uma colagem ou integração de sentidos. No olhar dos intelectualistas, as sensações são entendidas como uma habilidade humana de fragmentar ou desmembrar um fenômeno em partes; já as percepções consistem na capacidade de refazer, reconstituir ou remontar um fenômeno por meio das suas partes (CASSIRER, 1974).

Contrária às concepções empiristas e intelectualistas, nas construções fenomenológicas de Husserl e na Teoria da Gestalt<sup>9</sup> as sensações e a percepção passam a não ser separadas ou diferenciadas, uma vez que dificilmente temos uma sensação separada das demais e sim a interação entre diversas sensações. Além disso, a percepção implica em uma conexão entre o fenômeno percebido com o sujeito que o percebe, inexistindo um sem o outro. De maneira geral, tanto a percepção quanto as sensações estão para além da soma ou fragmentação de partes ou elementos, suas implicações voltam-se para a forma e a qualidade com que esses elementos se organizam para construir uma totalidade (LEWIN, 1951 apud HALL; LINDZEY, 1973).

Um exemplo que possibilita compreender as sensações e a percepção como uma mesma concepção me ocorreu certo dia em que eu estava tomando sopa de legumes. Ao tomar a sopa sentia o “calor do conforto”, o “cheiro da saudade”, a “visão de acolhimento” e o “sabor da proteção”. De imediato não tive essa reflexão, mas dias após a sopa, estudando sobre percepção, comecei a questionar as minhas sensações e cheguei ao entendimento de que o meu sentimento estava além do calor da sopa, do formato dos seus ingredientes ou da cor dos legumes; era um misto inseparável entre esses constituintes com as memórias de percepções configuradas em imagens de minhas experiências anteriores. Memórias de um tempo da infância e da juventude na “roça”, de uma grande mesa repleta de amigos e familiares tomando sopa. Eu apenas sentia/percebia, não separava nada!

Em síntese, a percepção está para além de uma construção fixa e imutável. Ela consiste em uma potência inventiva que se aniquila, morre, refaz e se (re)cria de acordo com as nossas identificações, histórias, geografias, afetividades, desejos, ou seja, de acordo com as formas singulares como interagimos com o mundo.

---

<sup>9</sup> Gestalt refere-se a uma palavra de origem alemã entendida como forma, figura estruturada ou configuração.

### 2.3 A POTÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO MARCA DO SER DOCENTE

O ato de leitura e de construção de uma imagem depende muito das nossas sensações experienciadas nas paisagens do mundo, pois a construção e a leitura de uma imagem não partem do vazio e sim de um repertório de imagens das nossas vivências e experiências, construídas anteriormente, que no processo de imaginar precisam ser acessadas para compor a construção de uma nova/outra imagem.

Toda nova imagem é única, pois implica em uma construção perceptiva de quem a concebe, visto que cada ser-no-mundo tem uma forma singular de se envolver com imagens. Ou seja, no ato de conceber uma nova imagem, os sujeitos partem das imagens que lhes são anteriores. Além disso, a imagem é um constructo ímpar, que possibilita o contato com a expressão de uma subjetividade<sup>10</sup> humana que se apresenta aberta, convocando e provocando as demais.

Mesmo a imagem sendo um constructo ímpar e estando aberta e disposta a qualquer sujeito inferir opinião, ler e construir imagens implica em envolvimento, reflexividade, prática, teorização, ressignificação e para tanto exige o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas (críticas, criativas e compreensivas). Quanto mais o sujeito é provocado a ler e a criar imagens, cada vez mais ele desenvolve essas competências, para além do plano da repetição, mas como uma atuação prática de forma analítica e autorreflexiva, em que a teoria é dialógica com a prática e não dicotômica.

É o desenvolvimento de competências, em uma vertente construtivista, que articulará teorias com práticas e sentimentos, possibilitando aos sujeitos um trabalho com imagens de maneira mais autônoma, potente e inventiva. Vale sublinhar que um dos espaços-tempos mais potentes para esse desenvolvimento de competências com imagens seriam os cenários escolares.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> A subjetividade para Lacan (2005), em uma tentativa de literalização, implica em um dos nomes do “real”, ressaltando que esse “real” varia de sujeito para sujeito à medida que é atravessado por processos psíquicos “inconscientes”, por “falhas”, por faltas/“vazio”, pelo “desejo”, pelos afetos, pelo estilo, pela “transferência”, pela incompletude e pela tomada de julgamentos e decisões dos sujeitos. Ademais, a linguagem é uma das formas de expressão da subjetividade humana, mas a subjetividade não se configura apenas em linguagem, pois essa consiste, também, em um espaço-tempo de florescimento da imaginação e do pensamento simbólico.

<sup>11</sup> Os cenários escolares ou espaços-tempos escolares configuram-se enquanto palcos da ação humana organizados por várias intencionalidades, ao mesmo tempo em que outros fenômenos vão a-com-tecendo.

A escola precisa ser percebida como espaço de socialização que possibilita a formação de atitudes positivas e não lugar onde são ensinados, somente, conteúdos conceituais para mera reprodução de pensamento. (MACEDO, 2017, p. 15).

A escola enquanto *lócus* de criação, para além de um espaço de reprodução de pensamentos, tem a possibilidade de tornar-se um lugar de desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas. Como lugar de criação, a escola pode a-com-tecer<sup>12</sup> em movimentos fecundos, férteis e atrativos para os estudantes, possibilitando a presença e a inclusão da diversidade.

Além disso, a escola é um dos espaços-tempos de abertura para a construção das nossas primeiras experiências formativas. E é dentro dos seus limites e possibilidades, da Educação Infantil ao Ensino Médio (nos momentos da infância, adolescência, juventude e, em alguns casos, na idade adulta e na velhice), que teremos contato com diversas imagens, dentre elas a de docentes, os quais, a partir de suas tomadas de atitudes e valores, tornam-se ou não marcantes na nossa memória. Os docentes deixam marcas na memória dos seus estudantes por meio da mediação que exercem com eles (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2017).

As marcas consistem em uma construção que pode ser metaforicamente aproximada ao processo geológico de intemperismo, que consiste na desagregação e/ou decomposição das rochas devido ao seu contato com temperatura e umidade, podendo ser classificado enquanto físico, químico ou biológico. Além disso, no intemperismo, diferente da erosão, não há perda de materiais rochosos ou das marcas deixadas na rocha, o que a-com-tece é a produção de uma modelagem ou de uma modificação na rocha que sofreu esse processo. Vale ressaltar que essas marcas não são positivas nem negativas, e sim parte importante da história geológica dessas rochas, nesse caso parte importante das experiências construídas pelos estudantes com os seus docentes.

Acredito que o docente é bastante importante para os processos de ensino-aprendizagem, pois é ele que, nos cenários escolares, “dá a mão” aos seus estudantes, lhes empresta “o seu olhar” e problematiza as suas percepções. Ademais, na escola o docente é um dos principais agentes responsáveis por auxiliar os estudantes na leitura das imagens do mundo, como também um guia pelos percursos e tortuosidades dos (des)caminhos

---

<sup>12</sup> O a-com-tecer desenvolve-se enquanto um processo de transformação, como um “abeirar”, “achegar”, um tecer conjunto, ou seja, nesse a-com-tecer “o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas” (CARVALHO, 2008, p. 163).

possíveis nas suas mais variadas escalas (local, regional, nacional e global), em suas concretudes, contradições e capciosidades presentes e apresentadas pelos dispositivos produtores de informação.

Penso que um dos profissionais mais habilitados na escola para possibilitar o desenvolvimento de competências com imagens nos estudantes seria o ser docente. Um “ser”, supostamente, fundamentado por teorias, práticas e subjetividades, que possui intencionalidades próprias no seu trabalho com imagens, acreditando que por meio dele pode proporcionar às suas aulas uma potência pedagógica.

A potência pedagógica é algo muito próprio do ser docente, ao mesmo tempo que varia de docente para docente, pois consiste em uma configuração perceptiva próxima das experiências do docente que a desenvolve. Ela não se refere a uma fôrma e sim a formas múltiplas e diversificadas com as quais os docentes reconfiguram o seu pensar-sentir-agir, possibilitando um a-com-tecer fecundo aos processos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a potência pedagógica no trabalho com imagens consiste nas formas como o ser docente percebe, de maneira mais ampla, a fecundidade da imagem, articulando-a com o acompanhamento dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, um dos motivos para a escolha de docentes de geografia como sujeitos da pesquisa partiu da ideia, respaldada pelas construções de Araújo (2016), de que uma de suas intencionalidades no trabalho com imagens é possibilitar potência pedagógica as suas aulas. O ensino da geografia tem uma função social que implica radicalmente sobre a importância de se trabalhar com imagens para que se possa ler o mundo de forma crítica e criativa.

A geografia escolar é um conhecimento produzido no âmbito da escola que tem como referência o espaço vivido, seja nos aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, ecológicos etc., e para tanto o seu ensino tende a articular-se com as imagens do mundo, para que possa ir além da palavra escrita.

Logo, com base nas construções conceituais desenvolvidas na dissertação, pode-se dizer que o trabalho pedagógico com imagens nas aulas de geografia é um dos meios com os quais os docentes tensionam os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a distanciar-se de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias geográficas mais ativas, abertas e coladas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

O ensino da geografia sempre foi baseado na memorização de nomes, quer de rios, de montanhas, de cidades ou de qualquer outro aspecto do espaço, desde o seu surgimento como disciplina escolar. [...] [já sobre o conteúdo pode-se dizer que eram] veiculados como verdades absolutas, principalmente, através de aulas expositivas, nas quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor deste. [...] [além disso, era vista anteriormente como] uma disciplina, tradicionalmente considerada de segundo escalão, rotulada no rol das matérias decorativas, vista como a prima pobre da História. [...] [e foi por esses motivos que] optei por chamar de ‘tradicional’ a geografia que se ensinou ao longo da história da educação brasileira e permanece sendo ensinada. O motivo principal da escolha desse termo é que ele contempla tanto a questão pedagógica quanto a científica. A Geografia continua fazendo parte das ciências modernas e permanece científica, o termo ‘tradicional’ lhe parece mais apropriado como referência a essa geografia e aos propósitos deste trabalho. (CARVALHO, 1998, p. 19-27, grifo do autor).

O trabalho com imagens na geografia escolar não se refere a um acontecimento recente, uma vez que as diversas abordagens de ensino-aprendizagem desse conhecimento produzido no âmbito da escola revelam que os docentes de geografia vêm utilizando imagens há muito tempo. O que ocorre é que, a depender do momento histórico, da corrente de pensamento vigente ou da abordagem de ensino-aprendizagem em destaque, esse uso teve uma maior ou uma menor frequência. No entanto, cabe destacar que não somente a frequência do uso se modificava com a mudança das abordagens, como também as formas desse uso, a percepção de imagem dos docentes, os tipos de imagens utilizadas por eles e as suas intencionalidades para com esse trabalho.

Em diálogo com Carvalho (1998), penso que a imagem foi bastante utilizada no ensino tradicionalista da geografia. Contudo, nesse ensino ela foi apropriada enquanto um recurso didático representacionista e racionalista usado para “traduzir” a “realidade” dos fenômenos do mundo para os estudantes. Na abordagem de ensino-aprendizagem tradicional os docentes de geografia tendem a trabalhar com imagens de uma forma exclusivamente expositiva e não dialógica, ao invés de trabalhá-las com os seus estudantes de uma forma interativa, provocativa, buscando o desenvolvimento de competências cognitivas. Nessa abordagem os docentes de geografia tendem a se concentrar no uso de imagens mais enrijecidas como mapas, gráficos, tabelas etc., para fins ilustrativos e quantitativos.

Um outro ponto destacado por Carvalho (1998) foi que, no momento de maior difusão da corrente de pensamento crítico da geografia no Brasil, houve uma redução na frequência do trabalho com imagens, pois a forma de uso da imagem pelo ensino

tradicionalista foi associada pela corrente crítica com uma prática do tecnicismo. Em contrapartida, o trabalho com imagens desenvolvido na geografia crítica defendia uma análise muito mais aprofundada.

Dessa forma, para que o ensino da geografia possa vir a ter um papel de maior importância na instituição escolar, deixando de ser associada a uma disciplina “decoreba” de informações, que entende a imagem por um olhar predominantemente racional ligado, na maioria das vezes, a construções representacionais, é muito importante que o seu ensino seja repensado, para que possa aproximar-se de um ensino mais crítico, criativo e provocativo. Uma geografia ativa, que reflete, problematiza e está mais conectada ao plano vivencial dos sujeitos tende a possibilitar construções mais potentes nos processos de ensino-aprendizagem.

### 3 A IMAGEM, A PERCEPÇÃO E O LUGAR NOS CENÁRIOS SÓCIO-POLÍTICO-ESPACIAIS CONTEMPORÂNEOS

#### 3.1 A IMAGEM COMO UMA PONTE PARA INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NOS CENÁRIOS ESCOLARES

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31).

No cenário contemporâneo de organização sócio-político-espacial de um sistema mundial atravessado e produzido pelos contextos da globalização e do neoliberalismo, em que se reduzem políticas públicas de bem-estar social como consequência de uma tentativa de alinhamento à agenda do capital financeiro hegemônico, cada vez mais se tornam visíveis as relações de poder produtoras da dinâmica de inclusão ou exclusão das minorias no sistema.

É nesse cenário que temos assistido, em nível global, como os grupos hegemônicos têm mercantilizado a Educação, transformando-a em um segmento lucrativo para os grandes consórcios empresariais, ampliando as desigualdades sociais. Vale ressaltar que um dos bens humanos considerados direito fundamental no Estado de bem-estar social é a Educação, naturalmente com oferta pública e gratuita a toda a população.

No entanto, forças políticas contra-hegemônicas instauram campos de potências vitais constituídos por grupos de “contrapoder” e movimentos sociais múltiplos e diversificados que resistem a tentativas de hegemonização e de mercadorização da Educação, ligadas à maximização do lucro e a valores desumanizantes e perversos. Essas potências lutam por uma educação inclusiva, na qual a diversidade<sup>13</sup> e as minorias (grupos LGBTQIA+, negros, feministas, ecologistas, entre outras), são pensadas e articuladas com

---

<sup>13</sup> De acordo com Araújo (2016, p. 8, grifo do autor), diversidade configura-se “intrinsecamente, encontros tensivos entre pessoas e grupos diferenciados; ‘fricção interétnica’ como condição e estado que potencializa relações de inclusão e de interligação entre estes diversos mediante a difícil postura de abertura e de despojamento que implica na possibilidade das trocas dialógicas, no acolhimento da alteridade”.

valores que primam pelas experiências de vida, pelo “lugar”, pelo respeito, pela equidade de direitos e pela expressão de cada uma delas na sua individualidade.

Além disso, é importante compreender que a Educação, enquanto espaço formativo de percepções e subjetividades (“passivas” ou ativas, “conformistas” e “adaptadas” ou críticas e propositivas), compõe um campo de lutas importante na arena das micropolíticas, produzindo, assim, valores culturais, atitudes e comportamentos. Logo, é por meio da identificação da potência da Educação para a manutenção dos espaços-tempos de luta, de resistência e de possível mudança nos cenários de desigualdades que as potências desumanizantes, perversas, neoconservadoras e muitas vezes alinhadas aos interesses do capital tentam apropriar-se dela para formar subjetividades de acordo com as imagens que lhes são convenientes e garantem a permanência da sua estrutura.

É pensando na manutenção das desigualdades que essas potências perversas se propagam nos mais variados espaços-tempos e exercem seu poder nas múltiplas instituições. Um dos meios apropriados por essas potências desumanizantes são os dispositivos informacionais, os quais auxiliam e/ou reforçam por meio de imagens o desenvolvimento de padrões e modelos sociais, culturais, políticos, estéticos etc. a serem seguidos, e os que se encontram distantes desse modelo (transexuais, anões, espectro autistas, pessoas obesas, indígenas, entre outros) são marginalizados. A potência da imagem na formação das percepções-sensações e subjetividades, do que é considerado normal, anormal, aceitável e desejável, vem sendo um dos mais importantes campos de disputa do poder até os dias atuais.

Esquemáticamente falando, eu diria que, assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são acrescentadas, injeta-se representações [mais cristalizadas] nas mães, nas crianças, como parte do processo de produção subjetiva. [...]. Todas essas questões da economia coletiva do desejo deixam de parecer utópicas a partir do momento em que não mais consideremos a produção de subjetividade como sendo apenas um caso de superestrutura, dependente das estruturas pesadas de produção das relações sociais. A partir do momento em que consideramos a produção de subjetividade como sendo a matéria-prima da evolução das forças [ou potências] produtivas em suas formas mais ‘desenvolvidas’. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 25-26, grifo do autor).

É nesse caminho que as percepções são cada vez mais tencionadas a configurarem-se em mercadorias que implicam diretamente na produção de sentidos, o que influencia os consumidores a comprarem por meio de outras perspectivas, ou seja, os produtos são

comercializados de formas diferenciadas, de modo que não se vende apenas os produtos em si, mas, principalmente, os elementos que mexem com as subjetividades, como as imagens ou as marcas que estão ancoradas aos produtos comercializados.

Vale ressaltar que o processo de subjetivação foi e permanece sendo um “campo” de intensas disputas nas mais variadas escalas, entre grupos que quero chamar de “hegemônicos e diversificados”, no qual imagens são propagadas enquanto “fábulas” de acordo com os “tentáculos” capciosos e mercadológicos de uma globalização “perversa” (SANTOS, 2000).

Diante das disputas que se desenvolvem sobre os processos de subjetivação, a escola tem um importante papel na desconstrução dos padrões sociais impostos e na desmarginalização de grupos minoritários. Uma vez que a comunidade escolar não inclua ou coloque em segundo plano nos seus currículos, no seu pensar-sentir-agir, práticas que busquem mediar com a leitura e interpretação dos duplos sentidos contidos na imagem, encarando as identidades como “fixas”, imutáveis, essa comunidade escolar “vulnerabiliza as relações de identidades” e de respeito com a diversidade, estando sujeita a processos discriminatórios, de exclusão social e de alienação política (HALL, 2005).

O trabalho com a imagem nos cenários escolares pode fomentar nos sujeitos a possibilidade de empoderamento de suas identidades, pois a imagem aproxima-se de um dispositivo político colado com a vida social. O desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas com imagens pode proporcionar que os sujeitos interpretem criticamente e criativamente os seus espaços-tempos, nas suas concretudes e contradições, reconhecendo que há mundos plurais nos quais transita a diversidade (de gênero, étnica, religiosa, fisionômica, linguística etc.).

Cabe realçar que as identidades têm sido bastante fragilizadas e fragmentadas no atual momento de crise, retrocessos e conflitos políticos no Brasil. Nesse sentido, grupos fundamentalistas, neoconservadores, bancadas religiosas e até grupos fascistas desenvolvem constantes ataques aos grupos minoritários, alinhando-se aos interesses do neoliberalismo como um meio para os seus fins mercadológicos e de reprodução de capital.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia, pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar livremente’. (HALL, 2005, p. 75, grifo do autor).

Convém destacar que os problemas (de exclusão, segregação, machismo, racismo, homofobia etc.) sobre as questões direcionadas à compreensão da diversidade não são de ordem unicamente econômica, mas também cultural, valoral, ideológica, entre outros. O ensino atravessado por imagens nos cenários escolares possibilita o diálogo entre os conteúdos das matérias com as identidades, valores e saberes culturais dos estudantes, pois a imagem traz consigo um potencial criativo de síntese e de estruturação de mapas mentais que pode proporcionar uma potente abertura para a compreensão e inclusão da diversidade.

Além disso, o trabalho com imagens nas escolas é um dos meios singulares para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, pois, quando o docente pensa as suas aulas por meio de imagens (através de mapas, cartas, aquarelas, maquetes, croquis, gráficos, cheiros, tabelas, fotografias, sabores, charges, vídeos ou, ainda, a construção de imagens mentais) ele tende a refletir sobre a sua prática pedagógica, tornando-a mais integrada, dialógica, coletiva, inventiva, “complexa”, interdisciplinar, política e colada com a vida social.

É por meio dessas práticas, atravessadas por imagens, que o docente pode propor o estabelecimento de contatos afetivos com os estudantes, além de problematizar os conteúdos geográficos com os seus saberes culturais, lhes possibilitando o desenvolvimento do pensamento compreensivo, crítico e criativo.

Ao trabalhar os conteúdos geográficos por meio da imagem, de uma forma provocativa, o docente pode torná-los mais complexos, agradáveis, dinâmicos, criativos e interessantes para os estudantes devido à própria natureza polissêmica e rizomática da imagem. Sendo um meio de diversificar a rotina da aula puramente expositiva, a problematização com imagens possibilita a competência de leitura integrada de vários conteúdos da geografia de forma sintética, reflexiva e inventiva, contribuindo potentemente para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender o mundo nas suas diversas escalas e em seus aspectos políticos, sociológicos, geográficos, entre outros.

### 3.2 A PERCEPÇÃO COMO POTÊNCIA SOCIAL INTEGRADORA DO CENÁRIO EDUCACIONAL COM O MUNDO

A percepção é um constructo individual que emerge à medida que o sujeito vai desvelando um fenômeno que se mostra. Cabe destacar que o caráter individual da percepção não lhe faz “neutra” ou puramente individualizada, uma vez que o fenômeno

observado sempre emerge atravessado por um cenário que vai a-com-tecendo no mundo, que é público!

De acordo com a Teoria de Campo,<sup>14</sup> disposta como base para a Psicologia da Gestalt, a percepção se compõe “pelos relações entre os componentes de um campo perceptivo, e não pelas características físicas dos componentes individuais” (HALL; LINDZEY, 1973, p. 232).

Diante disso, pode-se dizer que a percepção leva em sua configuração individual/singular um caráter social poderoso que lhe permite construir imagens que possibilitam um acesso para além do mapeamento de uma existência, como também as formas como essa existência foi se inter cruzando com o mundo contemporâneo, com os grupos sociais que nele habitam, com as culturas, com os processos civilizatórios, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com a Educação.

O estudo da percepção no campo da Educação vai além de um constructo individual, pois possibilita um potente acesso às formas e qualidades singulares com as quais o sujeito foi se relacionando com os acontecimentos sociais. Esse estudo na Educação permite perceber como os sujeitos vão se implicando, se afastando ou aderindo aos atravessamentos produzidos pelos cenários sócio-político-espaciais contemporâneos.

Diferente de outros campos de estudo, mais centrados no indivíduo, a Educação tem em sua gênese uma potência de caráter mais social do que individual. É esse caráter social, interacional, diversificado e inclusivo que possibilita aos cenários educacionais resistirem às múltiplas tentativas de homogeneização, mercadorização e exclusão das minorias sociais.

Além disso, como lugar de resistências, os cenários educacionais metaforicamente se aproximam de uma colcha de fuxicos,<sup>15</sup> que tem como essência de sua beleza e natureza própria o inter cruzamento de cores e sentidos que não são os mesmos, mas que

---

<sup>14</sup> A Teoria de Campo é um agrupamento de conceitos para um dado estudo da Psicologia da Gestalt. Essa Teoria surge como um outro paradigma que se preocupa em entender o humano de maneira inteira e integradora, afastando-se do olhar do Behaviorismo e da Psicanálise. Além do mais, a Teoria de Campo auxilia no entendimento dos processos pelos quais nós percebemos o mundo, focando o que é importante e essencial e o que é periférico nas nossas ações perceptivas. Dois conceitos importantes dessa Teoria são o campo e o espaço vital. O campo (organismo/ambiente) configura-se em uma totalidade; o espaço vital vai a-com-tecendo por meio do mapeamento expressivo e singular desse campo, ou seja, por meio do mapeamento da nossa existência nesse campo.

<sup>15</sup> O fuxico é um constructo artesanal configurado em trouxinhas de restos de tecidos. O seu nome advém dos momentos de encontro entre mulheres interioranas do Nordeste brasileiro. Nesses encontros desenrolavam-se tanto as costuras como os diálogos dos acontecimentos locais (as fofocas).

colaborativamente se articulam e dialogam em uma construção mais aberta e integradora. Homogeneizar a Educação ou padronizá-la é enquadrar algo que tem toda a potência para o a-com-tecer do diverso em uma construção linear, racional, cristalizada, excludente, mercadológica, fechada e programada.

**Figura 3** – Colcha de fuxicos: peça em exposição no Museu da Gente Sergipana



**Fonte:** Fotografia do acervo pessoal do autor.

Convém realçar que, como campo de caráter mais social, a Educação representa uma ameaça às intencionalidades capciosas dos grupos hegemônicos no que se refere à manutenção de suas estruturas e dos seus privilégios. É por esse motivo que ela vem sendo afetada pelos contextos da Globalização e pelos interesses dos grupos hegemônicos, os quais tencionam a Educação a apresentar-se como fábula e a reproduzir-se enquanto perversidade.

### 3.3 O LUGAR COMO CENÁRIO DE INTEGRAÇÃO E (CO)EXISTÊNCIA DE MUNDOS

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização. (SANTOS, 2000, p. 9).

No cenário sócio-político-espacial contemporâneo a produção de percepção vem sendo insistentemente tensionada por grupos hegemônicos e diversificados através da propagação de imagens atravessadas pelos contextos de uma Globalização de um “mundo tal como nos fazem crer” que, muitas vezes, se distancia do “mundo como ele é”, impossibilitando o a-com-tecer do “mundo como ele pode ser”.

Então, em que é fundada a Globalização? Segundo Santos (2000, p. 8), “a globalização atual é perversa, [sendo] fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural”. Além disso, para esse autor há, basicamente, três perspectivas de entendimento da globalização: fábula, perversidade e possibilidade.

A globalização enquanto “fábula” a-com-tece por meio da propagação do discurso de que os “espaços” são homogêneos e de que todos vivenciam um mesmo “tempo”. Conforme Santos (2000), “o mundo tal como nos fazem vê-lo” é contado de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos e propagandeado de forma artificiosa pelo Estado e pelas grandes empresas transnacionais pelas quais transitam os fluxos de mercadorias, serviços, capitais, informações e, principalmente, imagens.

Cabe ressaltar que as fábulas pensadas por Santos (2000) referem-se a uma tentativa por parte dos grupos hegemônicos em propagar uma imagem da globalização enquanto processo homogeneizador, mas o que ocorre é uma disputa linguística entre esses grupos e os grupos diversificados. São os diversificados que resistem e lutam em favor da diversidade contra essa imposição e tentativa de padronização das diferentes formas de expressão da individualidade.

As fábulas se constituem, ainda, enquanto construções subjetivas e imaginativas cruzadas por um mundo de concretudes, contradições e capciosidades. Elas emergem de imagens coladas com a “realidade”, com a vida de quem as compõe, sendo muito mais do

que histórias ficcionais e “irreais”. Penso que a fábula é uma ponte entre o real e o imaginário, na qual atravessam as intencionalidades e os acontecimentos guiados pela imaginação.

**Figura 4** – Aquarelas da imaginação: (re)construção de cenários urbanos de Salvador



**Fonte:** Pintura e fotografia produzidos pelos estudantes do Docente Sergipe em aula interventiva.

Para Vattimo (1985, p. 117), na perspectiva de Nietzsche “não existem fatos, somente interpretações”, ou seja, o que há na “verdade” é uma fabulação do mundo, pois o mundo existe e fundamenta-se por meio do entrecruzamento de fábulas que o compõem e o conceituam. Acredito que o mundo é uma grande fábula ou uma comprida colcha de fuxicos, costurada a várias mãos, na qual trouxinhas diversificadas de restos de tecido tensionam as múltiplas tentativas de homogeneização e de manutenção de uma falsa ideia hegemônica de harmonização. Em síntese, entender o mundo como fábula é perceber a fábula como parte do mundo que não exclui nem a “verdade” nem a “razão”.

A globalização como “perversidade” consiste nos “reais” interesses que portam as fábulas de uma globalização homogeneizadora em produzir as desigualdades sociais. De acordo com Santos (2000), “o mundo tal como ele é”, no contexto dessa globalização atual, se processa nas formas como os grupos hegemônicos vão se aproximando dos mais variados dispositivos de propagação de informações a fim de formar percepções com base nas imagens que lhes são convenientes e garantem a sua estrutura e os seus privilégios.

Esses grupos hegemônicos mantêm as estruturas convergentes com seus interesses por meio da maximização do lucro e da reprodução do capital através da produção das desigualdades sociais. Além do mais, em favor da permanência dos seus privilégios, esses grupos desconsideram valores que entram em rota de colisão com um mundo gerido e reproduzido por lógicas excludentes, como o respeito, a equidade de direitos, as experiências de vida e a inclusão da diversidade.

Convém salientar que em meio a tentativas homogeneizantes, perversas e desiguais dos grupos hegemônicos por meio da globalização atual, o lugar vai a-com-tecendo enquanto um espaço vital de tensão entre verticalidades e horizontalidades. É no lugar que os grupos diversificados se mobilizam, lutam e resistem contra às lógicas desumanizantes.

O lugar consiste em uma potência para a integração e (co)existência de mundos. Segundo Santos (1996), o lugar refere-se a uma interseção de verticalidades (esfera de produção, circulação e densidade informacional dos setores hegemônicos) com horizontalidades (esfera das relações contíguas e locais, nas quais existem práticas tradicionais e fraternas que contrapõem, em alguns sentidos, as lógicas de mercado).

Vale pôr em evidência que, nas relações de verticalidades e horizontalidades, muitos imaginam que há um domínio vertical e uma passividade horizontal, quando na “verdade” há relações de poder entre ambas as partes. Como afirma Santos (1996, p. 193):

As verticalidades são vetores de uma racionalidade superior e do discurso pragmático dos setores hegemônicos, criando um cotidiano obediente e disciplinado. As horizontalidades são tanto o lugar da finalidade imposta de fora, de longe e de cima, quanto o da contrafinalidade, localmente gerada. Elas são o teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e, simultaneamente, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta.

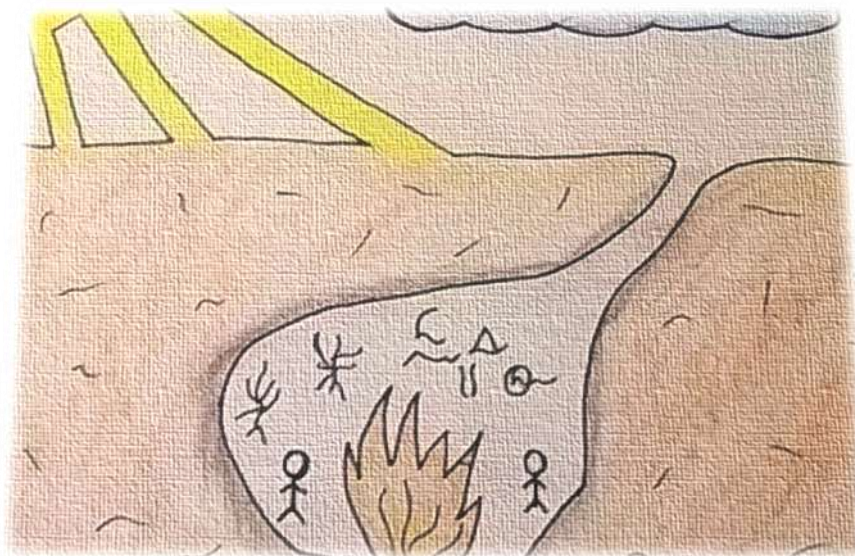
É por meio do lugar, enquanto potência para a integração e (co)existência de mundos, que a construção de “uma outra globalização” se torna necessária para se pensar “o mundo como ele pode ser”. O mundo como ele pode ser, antes de mais nada, consistiria em uma outra “possibilidade” de se configurar o mundo em espaços-tempos para inclusão da diversidade, para integração das lutas das minorias, para o desmanchar das desigualdades sociais e dos privilégios dos grupos hegemônicos, para divisão da riqueza, para instalação do respeito e para equidade de direitos.

O mundo como ele pode ser consistiria, então, em um ponto cinza, ou seja, um ponto de diálogo entre a luz branca (na qual estão presentes e conectadas todas as cores) e a ausência dessa luz, a cor preta. Além do mais, de acordo com Santos (2000), é por meio de “uma outra globalização”, como possibilidade utópica e aberta ao futuro de uma outra “civilização planetária”, que os sujeitos terão a possibilidade de desenvolver pensamentos críticos e criativos sobre as informações das imagens circulantes e dialógicas com as “fábulas” e “perversidades” da globalização atual.

## 4 A IMAGEM E SUAS APROXIMAÇÕES FILOSÓFICAS

### 4.1 O PROBLEMATIZAR COM IMAGENS COMO ESPERANÇA PARA OUTRAS FORMAS DE (RE)EXISTIR

**Figura 5** – Alegoria da caverna: desenho com giz de cera.



**Fonte:** Construção desenvolvida com os meus estudantes da escola básica, em aula de Filosofia, no ano de 2016.

Como abertura para esta subseção, proponho o mito<sup>16</sup> ou a “alegoria da caverna” enquanto uma narração de Platão (2015) sobre um diálogo desenvolvido entre Sócrates, seu mentor, e Glauco, seu irmão.

De maneira sucinta, o mito da caverna consiste no relato sobre um grupo de sujeitos aprisionados desde o seu nascimento, vivendo cativos e acorrentados em uma caverna. Lá passavam todo o tempo a observar uma parede que era iluminada por uma fogueira. Convém ressaltar que essa parede era atravessada por sombras de estátuas que representavam fenômenos humanos, floras, faunas e até estruturas abióticas, configurando apresentações novelescas de um cotidiano. Era por meio dessas representações que os prisioneiros eram impulsionados a desenvolver conceitos e a classificar as imagens propagadas pelas sombras (PLATÃO, 2015).

<sup>16</sup> Para Durand (1995), o mito é um conjunto de símbolos, arquétipos e esquemas, sistemas dinâmicos que, sob o impulso de um plano, tende a compor-se em narrativas. O mito no fundo é encantação e capacidade mágica de mudar o mundo.

Acredito que no processo de conceituação das sombras pelos prisioneiros, não havia interpretações erradas, apenas construções tecidas por meio de suas experiências nos seus espaços-tempos. Além disso, pela própria configuração aberta, rizomática e plástica da imagem não há como se produzir uma percepção única e definitiva sobre a mesma.

Além de que, como constructo de múltiplas percepções e intenções, “a imagem traz consigo um poder persuasivo de aspecto enganoso, que provém da ambiguidade de sua natureza” (SARTRE, 1996, p. 159). Logo, conforme Kellner (1995), é necessário desenvolver competências para interpretar imagens, pois dentre um dos objetivos da informação está a necessidade de “desinformar”.

Vivemos em um mundo repleto de imagens, as quais atravessam a nossa vida-formação revelando um misto de culturas, sentimentos, valores, entre outros. Ademais, nem sempre os grupos que produzem essas imagens primam pela solidariedade e pela equidade de direitos; eles podem, também, construir imagens tendenciosas e capciosas que se relacionam a valores perversos e desumanizantes, como um meio de garantir a exclusão e a segregação socioespacial a fim de assegurar os seus privilégios.

Vale ressaltar que essas imagens capciosas podem ser profundamente problematizadas quando trabalhadas por meio de um ensino-aprendizagem articulado por competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas) com imagens. O desenvolvimento dessas competências pode possibilitar que os sujeitos escolham entre manter-se na caverna (de uma forma consciente) ou “libertar-se” da caverna (desenvolvendo mecanismos que possibilitem outras formas de (re)existir).

O ato de “libertar-se” ou de busca pela liberdade consiste em um processo potente e enriquecedor para os sujeitos que o desenvolvem, possibilitando-lhes um olhar problematizador, provocativo, inquieto, crítico e criativo; ao mesmo tempo libertar-se é uma utopia, uma constante busca por um caminho sem fim. Tais indagações, do ponto de vista de Sartre (1996, p. 159), seriam “a seguinte: o oprimido ganha potência e valor devido à opressão, mas não conseguirá jamais libertar-se do jogo”.

Em continuidade a essa citação, Sartre (1996) constrói uma analogia com uma mola comprimida por uma mão para explicar a relação que se desenvolve entre opressores e oprimidos. Para ele, a mola não é passiva, ela produz uma energia potencial, uma potência viva, que cresce com o tempo, mas que não é o bastante para libertar-se da força da mão que a comprime.

Penso que na metáfora sartreana da mola a “imagem do pensamento” pode ser associada a uma das forças atuantes. A mola não é estática, e como reação às forças

externas que a comprimem e a distendem ela desenvolve uma força elástica restauradora. Semelhantemente à ação das forças externas, que comprimem a mola, atuam as forças hegemônicas sobre a subjetividade humana, ao mesmo tempo em que as imagens do pensamento desencadeiam forças reativas no processo hermenêutico, tencionando a força elástica a se desenvolver como uma força restauradora que busca recompor a forma original da mola, mesmo depois de ela ter sofrido uma força deformadora.

Isso posto, prefiro a ideia de restauração elástica do que a de libertação, por considerar que ela é mais apropriada à complexidade das forças diárias que precisamos fazer, em muitas direções e sentidos, nem sempre coesas e coerentes, na construção de uma subjetividade autônoma e de uma cidadania ativa.

#### 4.2 A IMAGEM COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO PLURILÓGICA E SUBJETIVA

**Figura 6** – Lógica: colagem em mosaico com papel laminado.



**Fonte:** Construção desenvolvida com os meus estudantes da escola básica, em aula de Filosofia, no ano de 2016.

Como uma manifestação vital de forma-conteúdo, a imagem não é somente uma linguagem, ao mesmo tempo como meio de expressão ela existe, também, enquanto linguagem inventiva, dinâmica e integradora.

Na área das linguagens a imagem consiste em um produto semiótico, um constructo representacional ou, ainda, um signo linguístico a ser estudado. E como tal deve ser compreendida para além de seus aspectos formais (cor, textura, profundidade, entre outros), como também por meio dos significados e movimentos históricos e geográficos que a compõem (CABRAL; ZANELLA; WERNER, 2010).

Além disso, para Fornari (1994, p. 117), a imagem como linguagem manifesta “não apenas nossa individualidade, mas a subjetividade do indivíduo inserido em realidades socialmente específicas. [...] ao mesmo tempo recorta do espaço uma fatia de realidade construída com o mínimo de autonomia”. Logo, pode-se dizer que a imagem, enquanto linguagem, consiste em uma forma de expressão aberta, subjetiva e criativa que possibilita aos sujeitos traduzirem o mundo para além da palavra escrita.

Convém ressaltar que mesmo a imagem detendo uma potencialidade, aberta, subjetiva, plástica, dinâmica e rizomática, formada por fluxos e tortuosidades para além dos entendimentos lineares, continua sendo pouco utilizada nos cenários escolares em relação à fala e à escrita. De acordo com Araújo (2016, p. 147), isso se deve predominantemente aos:

[...] lastreados nos paradigmas que privilegiam o conhecimento científico, [disciplinar], com suas formas de percepção e de entendimento circunscrito aos ditames das lógicas instrumentais e funcionais. Na supremacia desses processos, prevalecem as linguagens verbal e escrita, com suas modalidades de expressão fundadas na linearidade e na objetividade, na monologia e na uniformidade.

Organizados por formas de expressão mais enrijecidas e lineares, os cenários escolares de certa forma distanciam-se do trabalho educativo com imagens, uma vez que estas tendem a desmanchar formas mais monológicas, dando lugar a uma linguagem mais plurilógica e subjetiva. Além disso, centrada por uma perspectiva racional enrijecida, que também é própria de uma sociedade representacionista e racionalista, a escola tende a proporcionar a manutenção das estruturas sociais, uma vez que, também, é uma das responsáveis pelos processos civilizatórios.

Outra questão é que diante da abertura da imagem para que qualquer pessoa possa desenvolver opinião, para que tenha uma maior fecundidade se faz necessário o desenvolvimento de competências cognitivas com imagens. Contudo, esse desenvolvimento acarreta mais uma responsabilidade para o currículo escolar perante um vasto cenário de precarização e de desvalorização da educação brasileira. Estou ciente de

que existem grupos que transgridem essas lógicas monologizantes, pois acreditam que as linguagens verbal e escrita, em suas potencialidades e limitações, não possibilitam o toque mosaico das imagens em suas formas de expressão policrômicas.

#### 4.3 A IMAGEM FOTOGRÁFICA COMO “TRAÇO DE UM REAL”

O que me importa são instantâneos fotográficos das sensações – pensadas e não a pose imóvel dos que esperam que eu diga: olhe o passarinho! Pois não sou fotógrafa de rua. (LISPECTOR, 1999, p. 25).

Conceituar imagem não é fácil, pois essa está entre uma fotografia, um desenho infantil, um mapa, um meme, um gráfico, uma pintura mural ou impressionista, uma charge, um grafite etc. (JOLY, 1996). Ademais, na maioria das vezes remetida à visão, a imagem nem sempre é visível, podendo ser também uma construção imaginativa ininterrupta, sempre nova e, ao mesmo tempo, a mesma.

Mesmo diante de tantas formas de aparição, nem toda imagem é uma fotografia, mas toda fotografia é uma imagem, pois a fotografia é a “arte” que permite registrar e (re)produzir imagens. Esta reprodução, no entanto, não se refere a uma ideia de correspondência entre o “real” e a imagem, mas a manifestação de um olhar singular de quem fotografa:

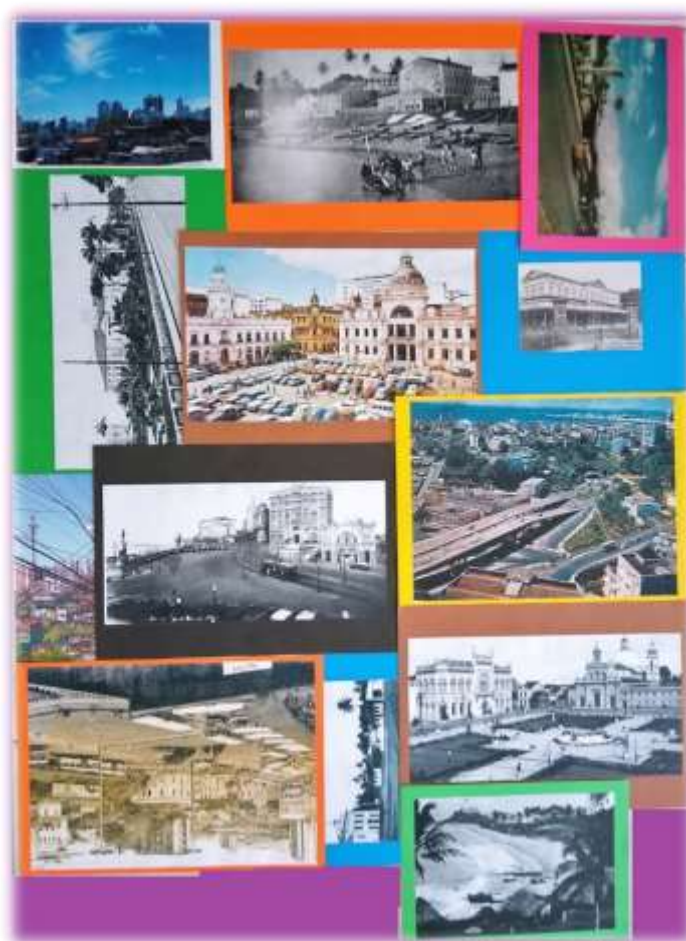
Em primeiro lugar, existem à nossa volta muito mais imagens que solicitam nossa atenção. O inventário teve início em 1839, e, desde então, praticamente tudo foi fotografado, ou pelo menos assim parece. Essa insaciabilidade do olho que fotografa altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. (SONTAG, 2004, p. 13).

Além de que, a fotografia é uma produção cultural complexa e polissêmica que contribui para a construção das mais variadas experiências perceptivas com o “real”. Para Lima Júnior (2015, p. 04), o real é:

[...] tudo aquilo que não cessa de não se inscrever e também tudo o que é relativo ao saber ser e estar do sujeito em determinado estado de coisas e de Realidade; o que significa dizer que a Realidade ascende, em parte, pela via subjetiva do sujeito, na versão do sujeito, através do saber ser e estar no Simbólico para dar conta do Ser/Estar na Realidade. Este Real, que é a Realidade pelo sujeito, portanto, opera como relatividade, no lugar do saber relativo, ontológico e autoexpressivo do sujeito, variando infinitamente de sujeito a sujeito, na ordem do significante.

Em outras palavras, o real consiste nas formas como as pessoas foram configurando as fotografias de suas experiências em mosaicos múltiplos e diversificados. Vale ressaltar que, para além dos mosaicos diversificados, as próprias fotografias já variam de sujeito a sujeito e podem, a depender da perspectiva teórica, de quem as concebe, ser entendidas como “espelho do real”, como “transformação do real” e como “traço de um real” (FERNANDES JUNIOR, 2006).

**Figura 6** – Fotografias de Salvador: as principais transformações espaciais do município.



**Fonte:** Mosaico construído com fotografias produzidas e coletadas pelos estudantes do Docente Paraíba em aula interventiva.

A fotografia como “espelho do real” refere-se à ideia de uma imagem neutra e dotada de pureza, ou seja, a ideia de que as fotografias são desprovidas de subjetivação nos seus processos produtivos, sendo, ainda, uma representação fidedigna do fenômeno capturado. A fotografia como “transformação do real” consiste no pensamento de uma imagem fora da realidade ou, ainda, de uma construção fictícia e sem concretude, ou seja, a

fotografia seria uma produção desligada do mundo “real” ou uma configuração deturpada de um fenômeno. Por fim, a fotografia como “traço de um real” consiste em um diálogo entre o “real” e o imaginário, o qual é proporcionado pela apreensão subjetiva de um fenômeno por um sujeito que o percebe. Além disso, como “traço de um real” a fotografia é uma imagem inesgotável, irreduzível, dinâmica e aberta para quem a desvela.

#### 4.4 A FIGURA CRIATIVA DA IMAGINAÇÃO COMO FUNDO DE UMA EXPERIÊNCIA IMAGINÁRIA

**Figura 7** – Áfricas: aspectos físicos e culturais. Pintura abstrata em tela sobre o pôr do sol nas Áfricas



**Fonte:** Construção desenvolvida pelos estudantes do Docente Ceará em aula interventiva.

Muitas vezes associada à visão, a imagem nem sempre é visível, ela existe, também, como um constructo imaginativo capaz de (re)conectar imagens entre si, configurando-as em uma outra imagem. De acordo com Maffesoli (1995, p. 103), a imagem é uma abertura para o desenvolvimento da imaginação dos sujeitos, pois essa

[...] é uma espécie de mesocosmo, um mundo do meio entre o macro e o microcosmo, entre o universal e o concreto, entre a espécie e o indivíduo, o geral e o particular. Onde sua eficácia própria, é aquilo que ela representa. [...]. A imagem religa, fornece os vínculos, relaciona todos os elementos do dado mundano entre si.

É por meio da sua forma-conteúdo provocativa e integradora que a imagem tende a fomentar nos sujeitos o desenvolvimento da imaginação; ao mesmo tempo é pelo ato de imaginar que os sujeitos manifestam uma potência dinâmica capaz de inventar novas imagens. Essas novas imagens resultam de um pensar-sentir-agir colado com o ser-no-mundo. Além do mais, para Eliade (1991, p. 8-20, grifo do autor), a imaginação é o ato que

[..] revela estruturas do ‘real’ inacessíveis quer à experiência dos sentidos quer ao pensamento racional. [...]. [Além disso,] ter imaginação é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Mas espontaneidade não significa invenção arbitrária. [...] A imaginação imita modelos exemplares – as Imagens –, reproduz-as, reatualiza-as, repete-as sem fim. Ter imaginação, é ver o mundo na sua totalidade; pois o poder e a missão das imagens consistem em mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito.

Logo, a imaginação não é uma produção puramente “irreal”, como também não consiste em uma representação do “real”. Ela é, ao mesmo tempo, um diálogo entre o “real” e o “irreal”. Contudo, na perspectiva de Sartre (1996, p. 13), a imaginação consiste no “irreal”, ou seja, na “função irrealizante da consciência”. Porque no ato de imaginar, as imagens<sup>17</sup> criadas são sempre novas e nunca as mesmas, tendendo a emergir para além do plano do “real”, podendo até surgir como fenômenos desconhecidos à “realidade” configurada.

Um exemplo prático da imaginação como “irreal” seria a imagem de um robô alienígena, de formato humanoide, que tem como língua materna o português. Além disso, todos os elementos que compõem esse robô, como totalidade, são de metais líquidos e sólidos.

Convém ressaltar que a ideia de Sartre (1996), da imaginação como “irreal”, é apresentada em uma de suas obras mais relevantes: *L’Imaginaire*. Contudo, tal ideia é bastante tensionada por autores que se respaldam na Fenomenologia e na Psicologia da Gestalt. Esses problematizam que a imaginação não consiste no “real”, tampouco no

---

<sup>17</sup> Vale evidenciar que enquanto a imaginação, para Sartre (1996), consiste no “irreal”, a sua criação, a imagem, constitui-se em um diálogo entre o real (realidade) e o irreal (imaginação), ou seja, a imagem em Sartre é uma construção inventiva e colada com o ser-no-mundo, com a realidade.

“irreal”, mas no diálogo entre ambos, sendo real para quem a configura e irreal para quem não a percebe.

Ao mesmo tempo, a ideia de Sartre entra em contradição com as ideias de Eliade (1991), que concebe a imaginação como o “real”, como organizações complexas, ora de construções perceptivas, ora de imagens racionais.

Além disso, mesmo que os produtos da imaginação surjam como fenômenos desconhecidos, o ato de imaginar não se desvincula do “real”, pois se refere a uma criação colada com as “coisas” da vida. Tais indagações podem ser percebidas no exemplo prático, já mencionado, no qual a nova imagem consiste das minhas experiências: o robô, os metais, o humano, a língua, o português, as teorias de vida extraterrestre etc.

Acredito que a imaginação consiste no “traço de um real”, no qual o ato de imaginar, de (re)criar imagens, se desenvolve por meio da qualidade e forma com as quais configuramos os elementos da nossa experiência em uma totalidade, em uma outra imagem.

Vale salientar que para (re)criar imagens é necessário possuir um repertório de imagens anteriores, pois ninguém cria do nada, do vazio. Esse repertório, na visão de Araújo (2016, p. 152-153, grifo do autor), seria o imaginário, o qual

[...] se localiza no limiar, no entre-lugar em que se interpenetram o consciente e o inconsciente. [...]. Nessa perspectiva, o imaginário se compõe desde os repertórios sinuosos e moventes dos sentires e pensares, penetrantes e vastos, que estruturam as aventuras de nossas subjetividades; como um magma que nos impulsiona e inspira nos compassos do devir. [...] o imaginário nutre, inspira e fecunda o pensamento inventivo, a sensibilidade ‘criante’, a consciência meditativa, o senso intuitivo. Os repertórios de imagens imbuídas de significados e sentidos que perfazem o imaginário fornecem elementos que provocam as capacidades imaginativas para a instalação de processos afirmadores, renovadores e transformadores desses próprios significados e sentidos nos fluxos de nosso ser no mundo com os outros.

Diante disso, pode-se dizer que o imaginário consiste em uma experiência imaginária dotada de elementos básicos (imagens, sentimentos e pensamentos) que atuam como fundamentos e bases capazes de potencializar o a-com-tecer do ato criativo da imaginação. Com base na Psicologia da Gestalt, penso que a experiência imaginária seria o fundo para a aparição da imaginação como figura criativa.

Em síntese, a imaginação e o imaginário são conceitos diferentes. A primeira remete à capacidade imaginativa de operacionalizar e articular imagens à ação mental,

cognitiva e intuitiva de imaginar e de criar imagens. Já o segundo é um dispositivo de depósito e armazenamento de imagens ou, ainda, penso que seja um cofre em que as imagens que constituem a nossa vida vão sendo depositadas, possibilitando um fundo de investimento para produção de um ato imaginativo como figura inventiva.

#### 4.5 A IMAGEM COMO TRÊS GRANDES DIÁLOGOS DE UMA INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA

O conceito de imagem para Sartre (1996) desenha-se a partir de uma inspiração fenomenológica na qual são travados, basicamente, três diálogos: o real e o irreal; o belo e o imaginário; e a percepção e o pensamento.

Instigado pelas obras de Edmund Husserl, Sartre (1967) apropria-se da Fenomenologia com intenção de promover reflexões e questionamentos sobre as concepções de imagens e de imaginário apresentadas, antes, por uma Psicologia mais positivista e por uma Filosofia mais cartesiana. Vale ressaltar que os estudos do imaginário tiveram aprofundamento a partir dos escritos de Bachelard, Jang, Campbell, Hilman, Durand e Maffesolli.

O grande acontecimento da Filosofia de antes da guerra é certamente a publicação do primeiro tomo da Revista Anual de Filosofia e de pesquisas fenomenológicas que continha a principal obra de Husserl: Esboço de uma Fenomenologia pura e de uma Filosofia fenomenológica. Tanto quanto a Filosofia, esse livro estava destinado a revolucionar a Psicologia. Sem dúvida, a Fenomenologia, ciência da consciência pura transcendental, é uma disciplina radicalmente diferente das ciências psicológicas que estudavam a consciência do ser humano, indissolivelmente ligada a um corpo e diante do mundo. (SARTRE, 1967, p. 119).

Tais indagações referem-se, especificamente, às críticas feitas por Sartre (1967), sobre o olhar de uma Psicologia tradicionalista no que tange ao entendimento de imagem e de conceito. Tais reflexões auxiliarão na criação de um método por ele denominado de “fenomenologia da imagem”.

No momento, queremos somente tentar uma ‘fenomenologia’ da imagem, o método é simples: produzir em nós imagens, refletir sobre essas imagens, descrevê-las, isto é, tentar determinar e classificar seus traços distintivos. (SARTRE, 1996, p. 16, grifo do autor).

Com base no método da “fenomenologia da imagem”, Sartre (1996) aponta quatro características básicas que constituem a imagem como: “uma consciência”, um “fenômeno da quase-observação”, uma “consciência imaginante” e uma “consciência não-tética de si mesma”.

Na primeira característica a imagem consiste em “uma consciência” organizada por meio de uma estrutura sintética. Essa estrutura detém uma essência capaz de convocar e dialogar, diretamente, a imagem produzida com um fenômeno existente. Um exemplo possível é o desenho simples da estrutura de uma casa, que mesmo não representando todas as diversas estruturas arquitetônicas de casa, desenvolve uma ideia básica e sintética dessa construção humana.

Na segunda característica a imagem assemelha-se à percepção, sendo configurada como “fenômeno da quase-observação”. Nessa, a imagem vai a-com-tecendo a partir do desvelamento dos fenômenos percebidos em diálogo com o nosso ser-no-mundo, com as nossas experiências.

Na terceira característica a imagem se associa à uma “consciência imaginante”, a qual põe o seu objeto como um nada, tornando-se uma consciência irrefletida, que toma como fonte de sua construção os objetos exógenos à consciência. Ademais, como consciência imaginante, as imagens fluem para além do “real” sentido do objeto, pois são configuradas por meio de conexões entre diversas percepções de fenômenos existentes.

Por fim, a quarta característica remete à espontaneidade de uma “consciência não-tética de si mesma”, a qual é desprovida de um objeto norteador para a sua criação. Ou seja, consiste em uma consciência de caráter vago e fugidio, que tem ela mesma como base para a sua criação.

Para além da construção do método da “fenomenologia da imagem”, em sua obra *O imaginário, Psicologia fenomenológica da imaginação*, Sartre (1996) expressa que a imagem seria um diálogo entre o real e o imaginário (o irreal). Então, o que seriam o real e o irreal para Sartre?

De fato, não há passagem de um mundo a outro, há passagem da atitude imaginante à atitude realizante. A contemplação estética é um sonho provocado, e a passagem para o real é um autêntico despertar. Já se falou muito na ‘decepção’ que acompanha o retorno à realidade. Mas isso não explicaria por que esse mal-estar persista, por exemplo, após a audição de uma peça realista e cruel; nesse caso, a realidade deveria ser apreendida como tranquilizadora. Na realidade, esse mal-estar é igual ao que uma pessoa que dorme tem ao despertar: uma consciência fascinada, bloqueada no imaginário, vê-se de repente liberada pela interrupção

brusca da peça da sinfonia e retoma subitamente contato com a existência. Não é preciso mais nada para provocar o fastio nauseante que caracteriza a consciência realizante. (SARTRE, 1996, p. 251, grifo do autor).

Diante das construções desse autor, pode-se comentar que o real e o irreal associam-se a duas consciências. A primeira refere-se a uma consciência “realizante”, implicada pela materialização das coisas, pela sensação de “decepção”, de desconforto e de estranhamento. Já a segunda seria a “imaginante”, responsável pela construção do belo e pela “contemplação estética”.

Um exemplo prático da imagem enquanto “real” e “irreal” seria a fotografia. Esta, mesmo diante de uma materialização e construção a partir do “real”, é, ao mesmo tempo, “irreal”; isso se deve aos atravessamentos desenvolvidos pelo olhar de quem a captura, propiciando um ângulo de destaque, como, também, por meio das percepções que são produzidas no ato contemplativo.

No entanto, o que seria o belo e como se dá o seu diálogo com o imaginário? O belo fundamenta-se em uma construção humana dotada de potência inspiradora e inventiva intimamente conectada com o ser-no-mundo. O diálogo do belo com o imaginário se desenvolve na medida em que o belo só o é por ser imaginário. Além disso, o belo está diretamente ligado às artes, à contemplação estética e à consciência “irreal”. “Essas observações nos levam a concluir que o real nunca é belo.” (SARTRE, 1996, p. 251).

Vale ressaltar que o belo, apontado por Sartre (1996), embasa-se em uma construção humana conectada com o mundo ou, ainda, uma construção a partir de pontos e ângulos de percepções subjetivas de “mundos”. Isto é, o belo é um produto de uma hipertextualização ou de uma (re)modelagem de vivências, mas não de uma composição distorcida, alienatória ou desconectada do planeta.

Outro diálogo desenvolvido por Sartre (1996), sobre a concepção de imagem, a-com-tece entre o pensamento e a percepção. O pensamento é o correlativo de um saber consciente de si mesmo, de uma essência, de uma consciência mantida de um objeto, em imagem, de uma consciência em totalidade deste objeto, ou seja, dele inteiro e não fragmentado em partes.

Contudo, o pensamento não pode ser esgotado por nenhum dos objetos exteriores que adota ou pelo enrijecimento de uma imagem, pois o pensamento não é estático, ele está sempre se reconstruindo, logo, a imagem também se reconstitui. “No primeiro caso a

pessoa, no momento em que forma a imagem, tem consciência da insuficiência desse modo de pensar e procura libertar-se” (SARTRE, 1996, p. 152).

É absurdo dizer que imagem pode prejudicar ou frear o pensamento, pois isso equivale a dizer que o pensamento prejudica a si mesmo, perde-se por si mesmo em desvios e meandros, já que não há oposição entre imagem e pensamento, mas apenas a relação de uma espécie com o gênero que a subsume. O pensamento toma forma de imagem quando quer ser intuitivo, quando quer fundar suas afirmações sobre a visão de um objeto. (SARTRE, 1996, p. 162).

Convém realçar que não há uma hierarquia ou oposição da imagem sobre o pensamento, mas sim diálogos, até porque o pensamento que subsume, concebe e produz a imagem. Contudo, ao mesmo tempo, é a imagem que possibilita uma compreensão do que foi pensado. Só é possível que o pensamento “encerre-se” ou cristalize-se em uma imagem quando o sujeito acredita pensar em uma forma que exprime “exatamente” a sua natureza “concreta”, ou seja, de uma representação de um pensamento que se mantenha rígida por um sentido “ideal” da imagem.

A percepção, por sua vez, refere-se a uma aprendizagem contínua e experiencial, na qual a consciência do objeto se desenvolve em partes e de forma lenta, ou seja, o objeto vai apresentando-se diante do contato que o sujeito tem com ele.

Fica evidente que eu percebo sem mais e de maneira diferente daquela que vejo. É esse fato incontestável, o qual nos parece constituir a própria estrutura da percepção, que os antigos psicólogos tentaram explicar pela introdução de imagens na percepção, isto é, supondo que completamos a contribuição estritamente sensível projetando sobre os objetos qualidades irreais. [...]. Poderíamos dizer então, com Husserl, que a percepção é o ato pelo qual a consciência se põe na presença de um objeto no tempo e no espaço. (SARTRE, 1996, p. 160-161).

Diante disso, pode-se comentar que a percepção é a forma e qualidade como desvelamos um fenômeno percebido. Além disso, a mesma compreende um constructo de variedades, de cruzamentos e de mistos entre relações históricas e geográficas, movida principalmente por intenções. “Evidentemente, são essas intenções que dão a percepção sua plenitude e riqueza. Sem elas, Husserl vai observá-lo com exatidão, os conteúdos psíquicos permaneceriam ‘anônimos’” (SARTRE, 1996, p. 161, grifo do autor).

A intenção é o caminho para o a-com-tecer da percepção, pois no ato de perceber configuramos a imagem de um objeto em contato não por meio das suas características

novas, mas pelas intenções que temos em identificar no objeto as suas semelhanças com as nossas experiências imaginárias. Em outras palavras, “Ora, na própria constituição desse objeto entra uma porção de intenções vazias que não se colocam objetos novos, mas que determinam o objeto presente em relação a aspectos não percebidos no presente.” (SARTRE, 1996, p. 161).

Além disso, é por causa das nossas intenções que as imagens configuradas pela percepção tendem a divergir dos objetos existentes, como se lhes faltasse algo. Logo, para uma maior aproximação das imagens da percepção com os objetos existentes, se faz necessário um maior contato entre esses objetos com os sujeitos que os percebem. É por meio desse maior contato que a percepção vai sendo (re)construída, nascendo e morrendo à medida que vai se refazendo. O ato de se refazer proporciona à percepção uma potência cíclica, renovadora e transformadora de imagens.

#### 4.6 A IMAGEM DA PERCEPÇÃO COMO UM DIÁLOGO CONTÍNUO ENTRE O NASCER E O MORRER

Dizem as escrituras sagradas: ‘Para tudo há o seu tempo. Há tempo para nascer e tempo para morrer.’ A morte e a vida não são contrárias. São irmãs. A ‘reverência pela vida’ exige que sejamos sábios para permitir que a morte chegue quando a vida deseja ir. (ALVES, 2003, p. 03, grifo do autor).

A imagem da percepção consiste em uma configuração atravessada por intenções, as quais desvelam os fenômenos a partir das suas semelhanças com as imagens até então percebidas, para que em seguida seja possível notá-los pelas suas diferenças, ou seja, essa imagem “nasce” da tentativa de composição das experiências imaginárias em representar um fenômeno que se mostra.

Como uma tentativa de aproximar a imagem da percepção com o fenômeno existente desvelado, a percepção vai ganhando contato com esse fenômeno, ao mesmo tempo em que vai reconfigurando e “matando” a sua própria imagem. “Portanto, há na percepção a incitação para uma infinidade de imagens; mas estas só podem constituir-se ao preço da aniquilação das consciências perceptivas” (SARTRE, 1996, p. 162).

Diante disso, acredito que a imagem da percepção consiste em um diálogo obstinado entre o nascer e o morrer. De maneira sucinta, nascer e morrer são duas experiências que estão no prerreflexivo, antes mesmo do plano conceitual. Enquanto conceitos, esses são dissertados pelas mais diversas áreas do conhecimento (filosófico,

biológico, artístico, literário, mítico-religioso, entre outros). Além disso, quando integrados, garantem a construção de uma totalidade dialética complexa e capaz de possibilitar na imagem a ideia de continuidade, de renovação, de transformação, de desenvolvimento e de complementarização.

Convém ressaltar que a morte é um grande tabu social, que é encarada com resistência por diversos campos do conhecimento, mesmo sendo um atravessamento existente e contínuo nos mais variados contextos socioambientais. Uma ressalva é de que a ciência estuda a morte, contudo os seus estudos buscam combatê-la a fim de que a vida seja expandida. Em geral, a cultura ocidental teme a morte. No entanto, existem crenças de que a morte não é a finitude da vida e sim a passagem para uma outra vida; tais crenças tendem a promover sensações de tranquilidade entre os sujeitos que a elas estão filiados. Na Fenomenologia isso não é diferente, há pouquíssimas produções textuais relacionadas à imagem da morte (GOMES; SOUZA, 2017).

A morte da percepção na fenomenologia não cessa de se inscrever, não se esgota, não se acaba, não dá fim às experiências e nem ao plano do vivido, pois as percepções que nascem, mesmo sendo outras, carregam consigo traços das que se foram. Nossos filhos, estudantes, orientandos, carregam traços das nossas percepções reconfiguradas pelas suas experiências imaginárias, suas percepções não são idênticas às nossas, mas impedem que o tempo nos apague do mundo. Para Gomes e Souza (2017), a morte da percepção consiste em processos de mudanças que atravessam o tempo por meio de um diálogo contínuo entre o nascer e o morrer.

É por meio desse diálogo que a fenomenologia se desenvolve para além do plano do vivido-percebido, uma vez que perceber é, também, matar as imagens da percepção, dando possibilidade de gestação para o nascimento de uma nova imagem. Vale salientar que a nova imagem permanece sendo afetada pelo diálogo ininterrupto entre o nascer e o morrer, possibilitando na percepção o exercício contínuo de refazer imagens.

Em síntese, a imagem da percepção compõe-se pelo diálogo contínuo entre o nascer e a morte, uma vez que essa imagem permanece obstinadamente sendo transformada pela percepção. A percepção cria uma imagem sobre um fenômeno desvelado e, tendo consciência da incompletude dessa imagem, ela a refaz. No refazer da percepção a imagem inicial é morta, pois ao ser transformada ela não é mais a mesma, mas, ao mesmo tempo, a imagem que nasce nunca é neutra ou pura, pois a sua construção nunca parte do vazio e carrega sempre traços da imagem que se foi. A imagem da percepção, antes de mais nada,

é uma reconfiguração contínua de um fenômeno manifestado e traduzido pelas experiências imaginárias.

Como fechamento, lhes contarei um segredo...

O primeiro enterro que fui acreditava que,  
 como nos filmes, toda pessoa morta se levantaria após um gesto de afeto.  
 Diante disso, primeiramente, esperei que alguém o fizesse,  
 mas ninguém o fez!  
 Cansado de esperar, passei a mão sobre a cabeça do morto e em seguida  
 beijei a sua testa,  
 mas ele não se levantou!  
 Esperei um pouco mais e então chegou a hora da oração,  
 nessa hora pensei que ele iria se levantar,  
 mas ele, também, não se levantou!  
 No momento do fechamento do caixão fui ganhando consciência de que a  
 morte era real,  
 existente e colada com a vida de qualquer ser-no-mundo.  
 Da mesma maneira, a minha percepção sobre a morte foi aos poucos  
 sendo morta,  
 dando lugar ao nascimento de uma outra percepção.  
 O morto era o meu Tio!  
 (Poema inédito do autor desta dissertação).

#### 4.7 AS TENTATIVAS MONOLÓGICAS DE REDUÇÃO DOS PLURISSENTIDOS DE UMA IMAGEM

Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos (M. Santos, *A natureza do espaço*, 1996) para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal. (SANTOS, 2000, p. 9).

Há na imagem um poder para construção de múltiplas percepções, as quais nem sempre caminham por uma mesma “lógica”, pois esta pode respaldar-se em composições fôrmas (mais fechadas, enrijecidas e cristalizadas), como também formas (mais abertas, fluídas e rizomáticas). Cabe destacar que a abertura da imagem para múltiplas percepções nem sempre agrada os grupos hegemônicos, principalmente quando as imagens produzidas implicam diretamente na ruptura de estruturas de poder ou no corte dos seus privilégios.

À vista disso, esses grupos “privilegiados” criam ou, na maioria das vezes, apropriam-se de imagens já existentes, tencionando-as para um esvaziamento de sentidos que lhes auxilie na produção de percepções desejadas e em acordo com os seus interesses.

O esvaziamento dos plurissentidos de uma imagem se desenvolve quando elas são provocadas a um enrijecimento capaz de contaminar o seu potencial plástico, plurilógico e rizomático. Esse enrijecimento implica sobre as imagens um caráter mais monológico e persuasivo, que tende a configurá-las em signos mais cristalizados e “contaminados” por percepções reducionistas e generalistas. Além do mais, o enrijecimento “acaba” conformando as imagens em retenções “positivistas”, definições ou até puras representações teológicas (iconoclasmos).

De acordo com Durand (1995), a redução do potencial de abertura da imagem para o contato com o diverso se desenvolve de forma intencional, para ganho material a serviço da reprodução do capital. Ademais, para além de uma mera perspectiva economicista, a redução dos plurissentidos de uma imagem não só auxilia na produção das desigualdades, que garantem as regalias dos grupos hegemônicos, como também implica diretamente na construção de valores e de uma “moralidade” conveniente, estimada e determinada por esses grupos.

Convém salientar que a redução dos plurissentidos de uma imagem pelos grupos hegemônicos não vai a-com-tecendo de forma aleatória, sem resistências ou, ainda, de uma hora para outra. Existem pessoas e grupos diversificados que lutam pela plasticidade de suas imagens, transgredindo as tentativas perversas de produção de uma única percepção sobre as mesmas. Contudo, os processos de enrijecimento dos plurissentidos de uma imagem se desenvolvem de formas tão complexas e sutis que, muitas vezes, passam “despercebidos” pelos sujeitos, como se essas imagens fossem tornando-se “naturalizadas”.

A “familiarização” de uma imagem de sentidos mais cristalizados ocorre de forma processual e relacionada com a vida dos sujeitos, para que esses tendam a não perceber os impactos do seu uso no cotidiano. É assim que essas imagens se tornam “eficientes” aos objetivos dos seus processos criativos, ao mesmo tempo em que auxiliam no cumprimento da moralidade prescrita, na vigilância do legal e do ilegal, na formação dos valores “necessários” à sociedade, na imposição do azul e do rosa sobre os corpos, nos papéis ou representações sociais do que deva ser uma mulher ou um homem, na redução dos gêneros e das sexualidades em uma dualidade e no restringimento do sexo a um ato puramente reprodutivo ou instintivo.

Como um meio de possibilitar os processos de “naturalização” de imagens de sentidos mais cristalizados, os grupos hegemônicos utilizam as *mass media*<sup>18</sup> para difundir imagens e informações ao seu modo, ao modo que garanta os seus privilégios, desinformando ou mantendo o “cultivo” da ignorância. Dentre essas imagens, uma das mais propagadas pelas *mass media* são as “marcas” de luxo, sejam elas de roupas, calçados, bolsas ou acessórios.

As “marcas” são imagens, de sentidos reduzidos, capazes de realçar a segregação e as desigualdades sociais entre os mais diversos grupos sociais. Essas imagens levam os grupos privilegiados a acreditarem em uma falsa sensação de bem-estar garantida pelo poder e pela representação da riqueza. Ao mesmo tempo, as marcas fazem com que os grupos desfavorecidos, que não conseguem acessar suas imagens, desenvolvam várias reações de mal-estar ou sintam-se excluídos nos mais variados espaços-tempos.

Vale ressaltar que não só os grupos hegemônicos constroem imagens cancerizadas. Existem, também, pequenos grupos capazes de produzir imagens de sentidos mais cristalizados: nazistas, fascistas, religiosos, facções, entre outros grupos ou “culturas”.

Um exemplo prático seria a imagem da suástica, que é utilizada enquanto “brasão” dos grupos nazistas. Essa imagem tende a provocar, na maioria dos casos, percepções de medo e pânico, principalmente se forem identificadas por sujeitos que apresentam o perfil oprimido (judeus, homossexuais, ciganos etc.) por esses grupos opressores.

Um outro exemplo seriam as imagens ou pichações dos grupos faccionais, as quais tendem a promover lógicas de coerção e de demarcação espacial. Essas têm a função de demarcar os limites e as fronteiras de uma facção, deixando as demais cientes sobre o seu território. Como consequência, essas imagens costumam promover nas comunidades de entorno sensações de insegurança e de medo, uma vez que o espaço de suas moradias se estabelece enquanto territórios de disputa de poder.

Dessa forma, é possível afirmar que através do desenvolvimento de competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas) com imagens, os sujeitos têm a possibilidade de refletir radicalmente sobre a presença estrutural de muitas das imagens de sentidos enrijecidos e “naturalizados” em nosso cotidiano (como o racismo, a homofobia, o machismo etc.), buscando a transgressão das mesmas.

---

<sup>18</sup> As *mass media* referem-se a dispositivos de comunicação de massa, são eles: o rádio, a televisão, os jornais, entre outros.

#### 4.8 A IMAGEM E O CONCEITO: DUAS FORMAS DE APARIÇÃO DE UM MESMO FENÔMENO

[...] as Imagens são, pela sua própria estrutura, multivalentes. Se o espírito utiliza as Imagens para aprender a realidade última das coisas, é justamente porque esta realidade se manifesta de uma maneira contraditória e por conseguinte não poderia ser expressa por conceitos [na qualidade de definições]. (ELIADE, 1991, p. 16).

Atravessados por conflitos intensos e, na maioria das vezes, categorizados como constructos opostos, a imagem e o conceito referem-se a duas formas de aparição de um mesmo fenômeno. Na visão de Sartre (1996, p. 151), “na verdade, não há os conceitos e as imagens. Mas duas maneiras de aparecer para o conceito: como puro pensamento do terreno reflexivo e como imagem no terreno irrefletido”.

O terreno reflexivo, para Sartre (1996, p. 16), é onde se encontra a “essência da imagem [...] essa essência é a mesma para qualquer homem”. Um exemplo prático para a explicação do terreno reflexivo seria a imagem comum de uma casa, ou seja, da presença de elementos básicos que quando reunidos remetem ao conceito de casa. Convém ressaltar que, mesmo diante das várias formas de se representar uma casa, há nesse conceito elementos essenciais que possibilitam a sua identificação pelos grupos que lhe atribuem essa significação. Em suma, o terreno reflexivo é organizado em conceito, de maneira mais lógica e estruturada, como um meio de possibilitar a sua propagação de uma maneira mais fluida pelos membros dos grupos que o produzem.

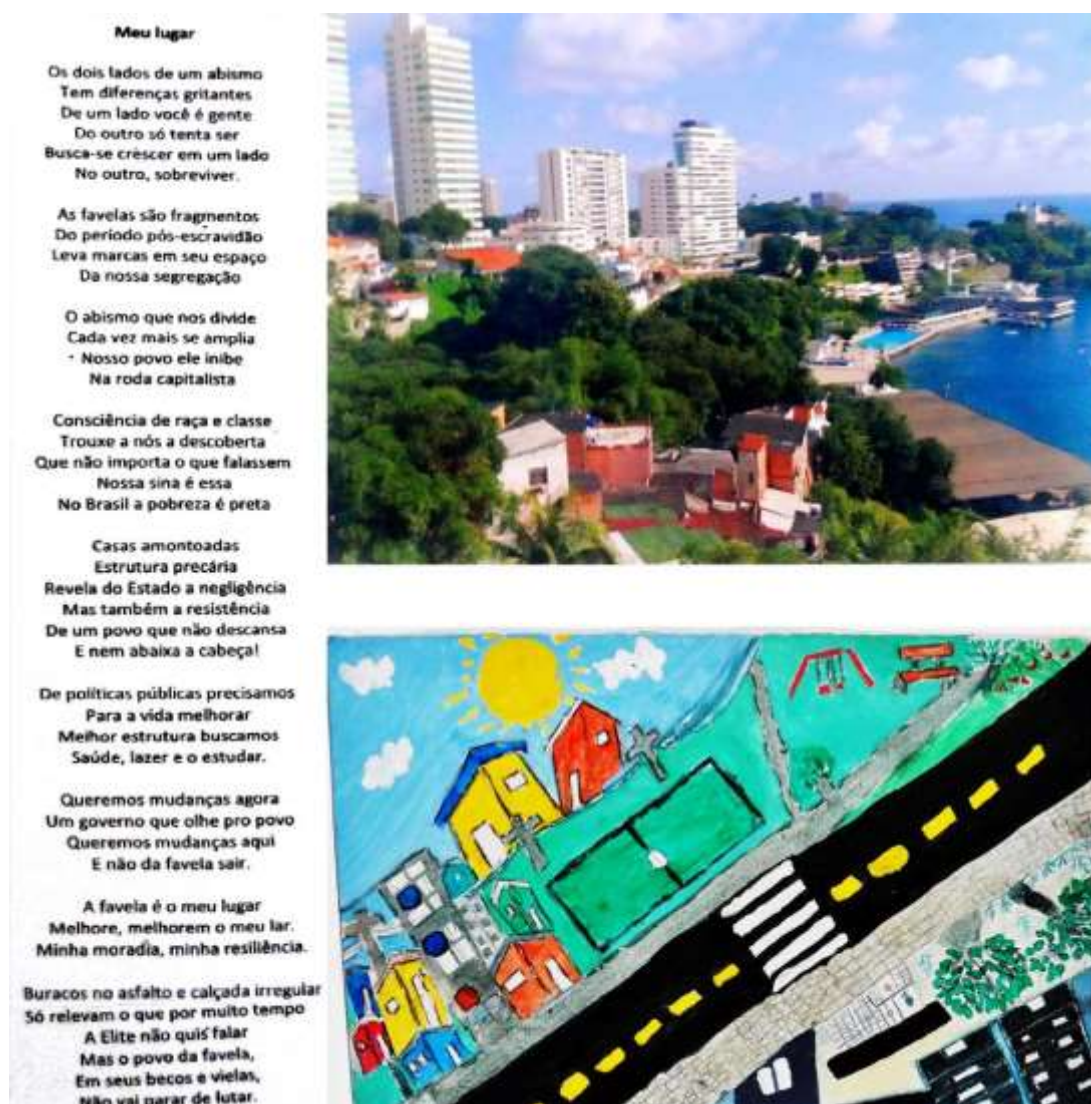
O conceito é uma imagem do pensamento do terreno reflexivo. Diferente do uso comum do termo conceito como definição, Deleuze e Guattari (1997) pensam no conceito como um campo de imanência e não como contemplação, como propõe a filosofia platônica. Não se chega ao conceito pela contemplação, mas se cria conceitos a partir de determinados planos de pensamento, que seriam os planos de imanência. E tais planos são articulados pelos problemas que abordamos. Os problemas desafiam o pensamento e trazem componentes de determinados campos de imanência. Os campos da Educação e da formação docente produzem os seus planos de imanência, que são problematizados pelo pensamento.

Já o terreno irrefletido, segundo Sartre (1996, p. 150), refere-se à consciência imaginante, a uma imagem “assumida pelo pensamento para aparecer à nossa consciência”, sendo esta constituída por muitas vagezas e indeterminações no que se refere a uma leitura mais complexa sobre o fenômeno. Ou seja, o terreno irrefletido

relaciona-se à imagem de uma percepção particular sobre um fenômeno. Essa imagem depende fortemente das experiências imaginárias da pessoa, bem como as formas de captura e os níveis de contato que essa pessoa foi desenvolvendo com o fenômeno manifestado. Além disso, diante do seu potencial criativo, esse tipo de imagem é disposto a conectar múltiplos fenômenos, desprendendo-se de uma única essência.

A imagem do terreno irrefletido carrega consigo uma potência capaz de desmanchar conceitos, inclusive o seu próprio, pois tende a ser disposta de uma forma mais aberta, possibilitando aos sujeitos que a manifestam construir, de uma maneira contínua, outras percepções, outros pensamentos e outras imagens.

**Figura 8** – Aquarelas da imaginação: (re)construção de cenários urbanos de Salvador.



**Fonte:** Fotografia, poema e pintura em tela produzidos pelos estudantes do Docente Sergipe em aula interventiva.

Em síntese, imagens e conceitos podem ser concebidos como formas nas quais a imagem “materializa” ou manifesta os seus conteúdos. A imagem é diversa, podendo aparecer em formas mais cristalizadas, lógicas, enrijecidas, pouco abertas, hegemônicas, como também mais diversificadas, polissêmica, policrômica, rizomática e até plástica.

#### 4.9 O CONCEITO COMO UMA IMAGEM DO TERRENO REFLEXIVO CONFIGURADA EM CIFRA

[...] mesmo o conceito mais firme tem algo de frouxo, múltiplo, equívoco. O essencial, ‘no céu como na terra’, ao que me parece, é, repito, que se obedeça por muito tempo e numa direção: daí surge com o tempo, e sempre surgiu, alguma coisa pela qual vale a pena viver na terra, como virtude, arte, música, dança, razão, espiritualidade - alguma coisa transfiguradora, refinada, louca e divina. (NIETZSCHE, 2002, p. 188, grifo do autor).

É pensando na complexidade que envolve os processos de criação, análise e interpretação de conceitos que são propostos os seguintes questionamentos: o que é um conceito? Será que ele pode ser desenhado? Seria produto da soma de elementos ou da qualidade e forma com que esses elementos se organizam?

Como imagem do terreno reflexivo, os conceitos, para Deleuze e Guattari (1997), são construções heterogêneas, como também um jogo metafórico de palavras, criações que trazem consigo aspectos dos dilemas de seu tempo. Os conceitos não se movimentam por coordenadas espaço-temporais, mas por ordenadas intensivas, as quais atuam como verbos, possibilitando as ações dos conceitos.

O desenho de um conceito se torna possível quando é pensado como uma cifra, uma configuração de notas ou componentes articulados (DELEUZE; GUATTARI, 1997). É por meio das formas de agrupamento dessas notas que os conceitos ou melodias, enquanto imagens do terreno reflexivo, ganham qualidade e potência, tornando-se uma totalidade complexa repleta de sentidos e significados para quem os percebe. Esse desenho pode, ainda, ser correlacionado a um mapa conceitual.

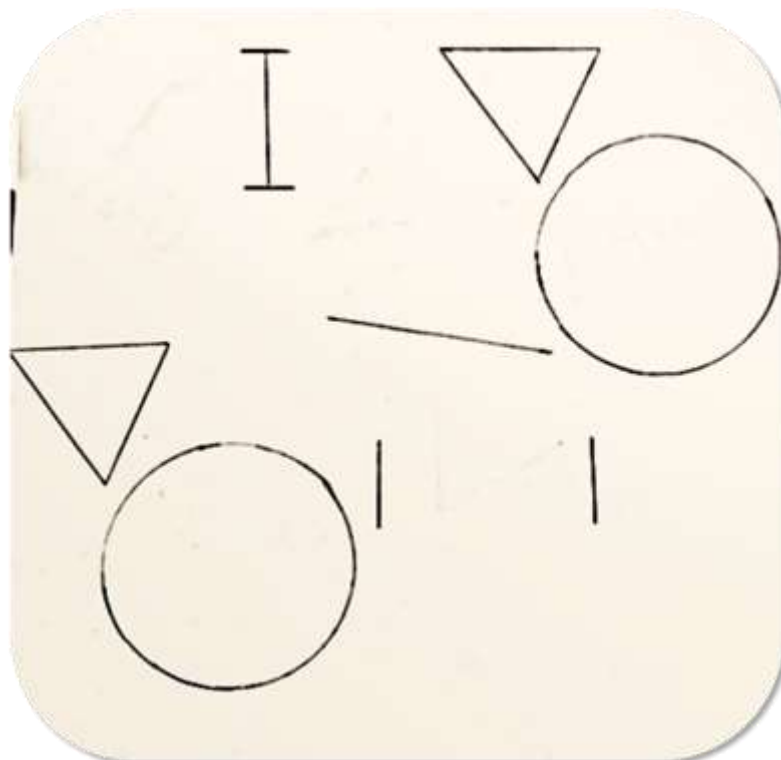
Ademais, é a cifra que possibilita o desenho do conceito em uma melodia única, em uma totalidade fragmentária, que se movimenta por formas disfórmicas e se transfigura por uma visão rizomática. São essas formas e visão que possibilitam o conceito, na qualidade de totalidade, libertar-se do particular e do reducionismo das definições.

A totalidade de um conceito, para a Psicologia da Gestalt, não se configura pela soma de partes ou de elementos, mas pela forma e qualidade com que esses elementos se articulam e se integram. Logo, o conceito enquanto totalidade não é a simples adição de palavras ou de outros conceitos, mas a forma e qualidade com que essas palavras se organizam e se compõem.

Um exemplo prático que pode possibilitar a compreensão da totalidade de um conceito, para além da soma de elementos, pode ser percebido nas Figuras 9, 10 e 11. A Figura 9 revela um quadro com elementos geométricos, o qual foi apresentado a dois de meus estudantes. Em seguida, foi proposto aos estudantes que construíssem um desenho que contemplasse todos os elementos desse quadro, sem acréscimo de novos elementos. Ao concluírem os seus desenhos, os estudantes revelaram duas imagens do terreno reflexivo: na Figura 10, uma bicicleta, e na Figura 11, um boneco de neve, conceitos diferentes constituídos pela forma e qualidade com que elementos semelhantes foram compostos.

Penso que a construção de dois conceitos pelos mesmos elementos pode ser possível devido aos diferentes contatos de cada ser-no-mundo. Na tentativa de compor um conceito, como uma melodia, a intenção dos sujeitos pode ter desvelado os elementos ou notas disponíveis por meio de suas semelhanças com as cifras de melodias por eles já percebidas.

**Figura 9** – Quadro com elementos geométricos



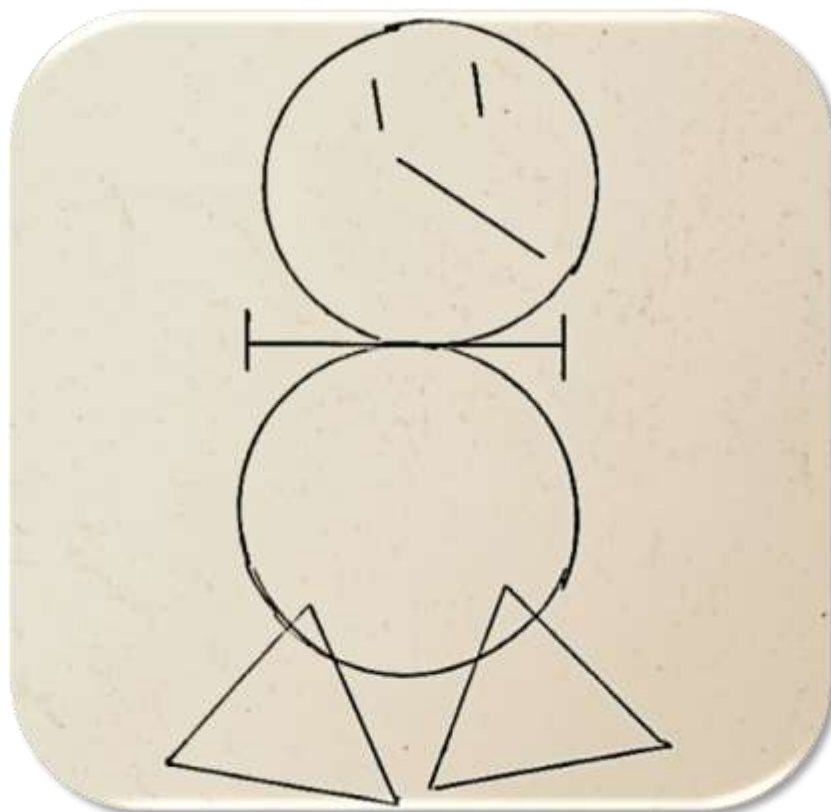
**Fonte:** Apresentado a dois estudantes do autor para a realização de uma atividade em sala de aula.

**Figura 10** – Organização dos elementos na forma de uma bicicleta



**Fonte:** Elaborado em sala de aula por um dos estudantes do autor desta dissertação.

**Figura 11** – Organização dos elementos na forma de um boneco de neve



**Fonte:** Elaborado em sala de aula por um dos estudantes do autor desta dissertação.

Com base no experimento das Figuras 9, 10 e 11, apresentado no exemplo prático, penso que o conceito é uma imagem do terreno reflexivo configurada por uma determinada percepção, e para tal precisa ser organizada de maneira mais lógica e estruturada para que possa ser propagada e socializada pelos membros dos grupos que a produzem.

Além do mais, suponho que o ato de (re)criar um conceito se desenvolve por meio do diálogo entre a intenção e as sensações-percepção. A intenção refere-se a um plano de políticas de subjetivação e de cognição no qual “o conhecer [e o criar] envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 12). Já as sensações, nesse caso, seriam as respostas neurofisiológicas aos estímulos recebidos e percebidos pelos sentidos, pelos órgãos sensoriais, pelas reações do campo orgânico. A percepção, nessa situação, seria o processo de interpretação e de construção de sentidos sobre um fenômeno em contato por meio das sensações em diálogo com as experiências pretéritas.

Cabe ressaltar que as sensações e a percepção foram separadas apenas em nível explicativo, pois na fenomenologia esses conceitos não se desconectam, visto que não

sentimos isoladamente cada uma das sensações (ruídos, sabores, cores, odores etc.); elas acontecem simultaneamente e associadas às nossas percepções anteriores.

É por meio do diálogo entre a intenção e as sensações-percepção que o ato de (re)criar um conceito se desenvolve de forma inventiva, sensível, atenta, política, imanente, pré-reflexiva e ao mesmo tempo reflexiva e interpretativa.

Convém salientar que os conceitos como imagens de um campo de potência interpretativa são apropriados, (re)construídos e movimentados de acordo com a intenção de quem os produz (pessoas, grupos, áreas de conhecimento, instituições, sistemas etc.). Um exemplo para essa argumentação pode ser percebido pelo Neoliberalismo, que produz os seus conceitos, muitas vezes, com sentidos instrumentais ou dotados de complexidade e potência interpretativa a fim de mobilizar os sujeitos conforme os seus interesses.

## **5 A IMAGEM E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO, NA PEDAGOGIA E NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

### **5.1 O TRABALHO REFLEXIVO, INTERPRETATIVO E INVENTIVO COM IMAGENS ENQUANTO PROVOCAÇÃO PARA UM ENSINO PROBLEMATIZANTE E PARA UMA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL**

O trabalho com imagens de maneira reflexiva, interpretativa e inventiva proporciona que as aulas dos docentes da escola básica possibilitem a permanência de diferentes percepções, pois, assim, podem reverter-se em um lugar de equidade de direitos e de expressão da diversidade em suas singularidades. Uma aula que trabalha com imagens dessa maneira propicia tanto o desenvolvimento de competências (cognitivas, sociais e afetivas), quanto a quebra dos limites e das fronteiras dos territórios disciplinares, dando espaço a um fazer interdisciplinar ou transdisciplinar, no qual as realidades globais passam a não ser mais apresentadas de forma fragmentada, e sim integrada.

É pensando na possibilidade de um outro a-com-tecer da aula por meio do trabalho reflexivo, interpretativo e inventivo com imagens que são levantados alguns questionamentos: o que é uma aula? Quais os principais elementos que a constituem? Na visão de Garcia (1997, p. 2), a aula é:

[...] uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, [...] dimensão de tempo-espaço onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido, revirado; para manter vivo os sonhos e desejos de mudança e transformação, de conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros.

Os principais elementos que constituem o conceito de aula são basicamente três: o docente, o estudante e o conhecimento. É diante da “maneira como o docente concebe a relação [entre esses elementos que] dá origem às formas fundamentais de organização dos processos de ensino-aprendizagem, que diferem entre si pela ênfase atribuída a cada um desses componentes” (LIMA; GRILLO, 2008, p. 22).

Quando a ênfase é atribuída ao docente, este é responsável pela transmissão do conhecimento; já quando é direcionada ao estudante, ele é responsabilizado e capaz de gerir de forma autônoma a sua relação com o conhecimento. Contudo, quando a ênfase não

é disposta nem ao docente nem ao estudante para priorizar as relações entre ambos e o conhecimento, se tem a ampliação mútua entre os sujeitos do processo.

Em suma, é por meio das formas e qualidades, verticais ou horizontais, com que os principais elementos que constituem a aula se organizam que os diferentes processos de ensino e aprendizagem vão a-com-tecendo. Sendo assim, no que consistem o ensino e a aprendizagem?

O ensino, de maneira geral, se processa em uma relação entre o docente, o estudante e o conhecimento. É nele que o primeiro tentará conduzir e provocar o segundo a se apropriar e construir o terceiro (FREIRE, 1997). Ademais, conforme Anastasiou (1998, p. 18), “O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Contudo, o que ocorre, muitas vezes, é o “depósito bancário” ou a transmissão de conteúdo.

Convém realçar que, a depender da perspectiva teórica, e quando impulsionado por um trabalho reflexivo, interpretativo e inventivo com imagens, o ensino inclina-se a tornar-se provocativo, problematizante e questionador. Um ensino problematizante assegura aos sujeitos participação mais ativa, crítica e colaborativa na sociedade, à medida que vai, também, tornando os atores sociais responsáveis pelas suas ações. Esse ensino distancia-se de concepções tradicionalistas, pois nele o docente não é o único detentor do saber ou, ainda, o único interlocutor da aula.

O ensino problematizante consiste em uma ação pedagógica intencional, na qual o docente tende a questionar e provocar os estudantes quando, por meio de imagens, pode possibilitá-los condições para o desenvolvimento do protagonismo. O desenvolvimento do protagonismo se torna possível por meio da produção de espaços de horizontalidade, da construção e tomada de decisões coletivas, da constante motivação grupal e da abertura para a provocação e para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes. Para mais, o ensino problematizante por meio de imagens não se implica apenas com o desenvolvimento do protagonismo, uma vez que “preocupa-se”, concomitantemente, com as formas e qualidades nas quais os estudantes (re)configuram e desenvolvem as suas aprendizagens.

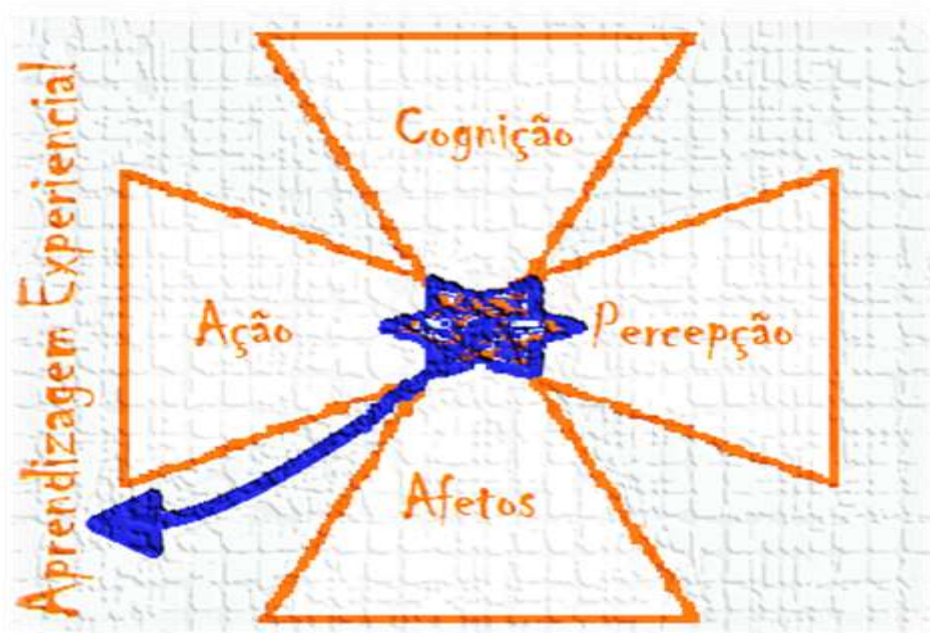
A aprendizagem, geralmente, configura-se em uma “reconstrução de saberes próprios, os da ciência e os do senso comum, numa dupla ruptura epistemológica” (MARQUES, 2000, p. 123). Acredito que assim como o ensino, tensionado pelo trabalho com imagens de maneira reflexiva, interpretativa e inventiva, tende a ser mais problematizante, a aprendizagem, quando provocada por um trabalho com imagens, da

mesma maneira pode compor-se em formas mais perceptivas, contínuas e principalmente experienciais. De acordo com Pimentel (2007, p. 160), a aprendizagem experiencial decorre:

[...] da aprendizagem atual, assim como o desenvolvimento já constituído é imprescindível para o aprendiz. Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Essa aprendizagem é sobre tudo mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão. [...] mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido. [...]. Nesse sentido, a aprendizagem não se efetua apenas no plano cognitivo. Na reflexão consciente sobre as experiências, a fim de transformá-las, em aprendizagens, é igualmente decisivo considerar os sentimentos, emoções e intuições (ALARCÃO, 2002) que compõem o funcionamento psicológico, numa estrutura holística composta de cognição, afetos, percepção e ação.

Como tentativa de sintetizar e auxiliar na identificação dos principais elementos que integram o conceito de aprendizagem experiencial, foi construída a seguinte imagem.

**Figura 12** – Imagem do conceito de aprendizagem experiencial



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação.

A Figura 12 busca, por meio de uma construção imagética, apresentar o conceito de aprendizagem experiencial enquanto uma aprendizagem social. Essa aprendizagem se

processa em um lugar de encontro entre os conhecimentos prévios (conhecimentos elaborados de uma maneira singular por meio do contato com o ser-no-mundo em acordo com os seus atravessamentos culturais e sociais, sendo esses armazenados nas experiências imaginárias) e os novos conhecimentos a serem construídos pelos estudantes (novas imagens, novas apropriações cognitivas, assim como novos conhecimentos referentes aos conteúdos e temas ensinados pelas disciplinas escolares).

Cabe salientar que no a-com-tecer da aprendizagem experiencial a apreensão dos novos conhecimentos não se desenvolve de maneira aleatória, mas por um ato perceptivo possibilitado pelas intenções em (re)configurar esses conhecimentos por meio das experiências imaginárias. Para além de uma construção cognitiva, a aprendizagem experiencial é, também, uma composição profunda, integradora e holística; para tanto, não tem como ser explicada por meio da fragmentação dos elementos que a compõem, uma vez que a sua compreensão só é possível por meio das formas e qualidades com as quais esses elementos se organizam em uma totalidade.

Essa aprendizagem reside, ainda, em uma natureza crítico-questionadora capaz de levar o sujeito que a elabora a refletir e a desenvolver consciência sobre a sua insuficiência, buscando a constante ação de ressignificá-la. Além disso, a aprendizagem experiencial tende a a-com-tecer por meio de provocações em contato com “o outro”, pois são essas provocações que a possibilitam ir além de uma elaboração individual para tornar-se uma produção de interações sociais. São as interações e os afetos construídos no processo que solidificam e marcam essa aprendizagem na memória, proporcionando que a mesma ultrapasse os territórios das vivências e estruture-se como uma experiência.

Um exemplo prático que possibilita compreender a diferença entre vivência e experiência seria a vivência de uma saída de campo com os estudantes para o Elevador Lacerda, em Salvador-BA. Todos os estudantes embarcariam no Elevador pela rua da Conceição da Praia e iriam desembarcar na rua Chile. Ao desembarcar do Elevador, todos seriam direcionados à Praça Tomé de Souza; lá o docente solicitaria que os estudantes olhassem para baixo, ao mesmo tempo em que lhes informaria que a relação entre a área alta (que possibilita o acesso ao bairro do Pelourinho) e a área baixa (que se refere ao bairro do Comércio) consiste, geologicamente, em uma formação de falhas.

**Figura 13** – Salvador em imagens: corpo, traços, ritmos e formas.



**Fonte:** Grafite do Elevador Lacerda produzido pelos estudantes dos Docentes Rio Grande do Norte e Pernambuco em aula interventiva.

A experiência seria as formas e qualidades com as quais os sujeitos compõem as imagens das vivências desenvolvidas na saída de campo com os conhecimentos conceituais, construídos e aprofundados em sala de aula, sobre falha geológica. A falha geológica, basicamente, consiste em um processo de ruptura de blocos rochosos que constituem a superfície terrestre. Elas se formam diante do encontro entre placas tectônicas ou, ainda, por meio de um intenso deslocamento de rochas em localidades de morros ou de encostas, podendo ser classificadas como falhas normal, transcorrente ou inversa. É por meio dessas informações que os estudantes podem perceber que a Falha de Salvador é uma falha normal e que vai além da localidade do Elevador, constituindo todo o desnível entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa.

O que quero dizer, em poucas palavras, para os que não são docentes de geografia, é que nem tudo que vivenciamos é experienciado. Experienciar requer muito mais do que só conhecer ou vivenciar, requer ir mais a fundo nos processos, buscando compreender com complexidade o a-com-tecer dos fenômenos que se revelam.

Vale destacar que mesmo havendo abordagens, grupos e pessoas que entendem o ensino e a aprendizagem como duas totalidades autossuficientes, que se movimentam por dinâmicas próprias para o alcance de suas finalidades, na fenomenologia esses conceitos não são dicotômicos. O ensino e aprendizagem foram distinguidos separadamente nesta subseção da dissertação apenas em nível explicativo, pois, com base nas concepções de Freire (1997), Garcia (1997) e Cavalcanti (2008), penso que esses conceitos estão intimamente articulados em uma relação interdependente de ensino-aprendizagem.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...]. Ensinar inexiste sem aprender e *vice-versa*, e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1997, p. 25-26).

A dicotomização entre o ensino e a aprendizagem vem sendo cada vez mais desacreditada desde a pedagogia crítica, contribuindo para o descrédito do ensino tradicionalista. A pedagogia crítica defende, com base em estudos pedagógicos, psicológicos e educacionais, que ensino e aprendizagem são conceitos dialógicos, uma vez que o estudante é agente ativo da sua aprendizagem, deixando de ser um sujeito passivo do ensino transmitido pelo docente (VYGOTSKY, 2001).

Em resumo, o trabalho com imagens de maneira reflexiva, interpretativa e inventiva tem um poder capaz de mobilizar, tensionar, provocar e dar vida ao que tende a ser mais enrijecido. O trabalho com imagens dessa maneira possibilita que o ensino não se constitua em uma transmissão de “verdades”, podendo desenvolver-se de formas problematizantes, ao mesmo tempo em que estimula a aprendizagem a não se limitar a uma assimilação “passiva” pelos estudantes, tendendo a configurar-se em formas mais experienciais. É nessa dinâmica que o ensinar pode tornar-se dialógico e não repetitivo, e o aprender tende a se desenvolver repleto de sentidos e experiências, e não apenas como um processo de memorização.

## 5.2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS ENQUANTO POTÊNCIA PARA UM TRABALHO PROFUNDO COM IMAGENS

Com a força de sua plasticidade, a imagem desperta a sensibilidade humana para percepções e fruições mais envolventes e alargantes. Porém, como todas as criações humanas, a imagem pode ser utilizada, tanto para fomentar processos de emancipação, como processos de opressão. Pode potencializar processos estéticos que impulsionam a expressão de nossas potências ‘criantes’ e inventivas, como tenho acentuado, e também pode incidir em processos anestésicos que massificam e domesticam. (ARAÚJO, 2016, p. 149, grifo do autor).

O trabalho reflexivo, interpretativo e inventivo com imagens pode provocar mudanças tanto nos processos de ensino (tornando-os problematizantes) quanto nos de aprendizagem (constituindo-os de uma forma mais experiencial). Contudo, mesmo a imagem sendo uma abertura para que qualquer sujeito se manifeste e/ou desenvolva opinião, trabalhar profundamente com ela não é uma tarefa fácil, pois para que a opinião se transforme em conhecimento é muito importante que o trabalho pedagógico com imagens seja desenvolvido em acordo com o desenvolvimento de competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas).

O desenvolvimento de competências cognitivas nos estudantes os provoca a uma busca por radicalidade em suas construções, podendo transformá-los em pessoas mais reflexivas, interpretativas e inventivas. Tais transformações são fundamentais para que o trabalho com imagens possa a-com-tecer de uma maneira fecunda e profunda, os possibilitando não somente a problematizar as concretudes, contradições e capciosidades das imagens que lhes são dispostas, mas também recriá-las, proporcionando uma abertura para a inclusão da diversidade e para a manutenção de mundos plurais.

Além disso, desenvolver competências cognitivas em acordo com o trabalho pedagógico com imagens é um meio de estar atento às imagens circulantes mais cristalizadas. Os grupos hegemônicos elaboram imagens mais cristalizadas e as propagam nos diversos espaços-tempos, influenciando na produção e na organização da sociedade, da moralidade, da legalidade e, principalmente, da educação, que é uma das principais instâncias de desenvolvimento de processos civilizatórios e manutenção das estruturas sociais. “[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p. 89).

O trabalho com imagens, em busca de sentidos produzidos no vivido, tem potências emancipatórias para resistir e transgredir as imagens mais cristalizadas propagadas pelas forças hegemônicas; ao mesmo tempo, é o diálogo desse trabalho com o desenvolvimento de competências cognitivas que pode tensionar os sujeitos à construção de uma cidadania ativa. Essa construção pode levar os estudantes a ações questionadoras e interrogantes, que se qualificam para pensar o sentido e o significado das coisas.

Para mais, ao investir no desenvolvimento de competências cognitivas de seus estudantes, o docente tende a refletir profundamente sobre a sua própria formação, possibilitando crescimentos, ganhos e reconfigurações ao seu fazer pedagógico, que também são processos de desenvolvimento de competências do fazer docente. Penso que antes do docente buscar meios para o desenvolvimento de competências cognitivas nos estudantes há necessidade que ele invista, inicialmente, em desenvolvê-las em si próprio. Assim sendo, em que consiste o conceito de competência?

Conforme Lizarraga (2010), a competência consiste em um conhecimento teórico, uma estrutura cognitiva, que gera comportamentos específicos, como também um conhecimento aplicado.

Perrenoud (2002) refere-se às competências como uma orquestração de diversos recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações complexas. Na mesma linha de pensamento, Le Boterf (2003) propõe que a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa. A competência não reside nos recursos (saberes, saber-fazer ou saber-ser) a serem mobilizados, mas na própria mobilização dos mesmos. E recorrendo a Dolz (2004), vemos que a mobilização não é apenas uso ou aplicação, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação, ou seja, um conjunto de operações mentais que transformam os conhecimentos, em vez de deslocá-los. (DEPRESBITERIS, 2010).

Convém ressaltar que os conceitos, como componentes de um campo de potência interpretativa, são apropriados e (re)significados com diversos sentidos, dependendo da intencionalidade dos sujeitos ou dos grupos que o aderem. O conceito de competências vem sendo hegemonicamente apropriado e interpretado pelo neoliberalismo com sentido instrumental. Entretanto, há uma disputa epistemológica das Pedagogias e das Psicologias para (re)configurar o conceito de competência para além da visão neoliberal, mesmo diante de sua complexidade e potência interpretativa de propagação, como um meio de avaliação, acúmulo, concentração ou, ainda, “depósito” de conteúdos. Essas Pedagogias pensam o

conceito de competência como uma atuação prática de forma analítica e autorreflexiva em que a teoria seja dialógica com a prática, e não dicotômica.

Em geral, o desenvolvimento de competências, em uma vertente construtivista, se processa de forma complexa e através do trabalho interdisciplinar articulando teorias (conhecimentos construídos, ensinados e aprendidos nos mais diversos espaços-tempos e campos formativos) com práticas (habilidades para pôr em ação de forma problematizadora, colaborativa, analítica, reflexiva, sensível e dialógica com as culturas e experiências dos sujeitos envolvidos) e sentimentos (aspectos subjetivos e afetivos dos sujeitos colaboradores com as construções).

Já as competências cognitivas ou os pensamentos compreensivo, crítico e criativo podem ser definidos como:

[...] o pensamento compreensivo é integrado, em grande parte, pelas [sub]competências: contrastar, classificar, analisar, sintetizar, processar e descobrir razões, que servem para comparar, por semelhanças e diferenças; agrupar um universo de elementos, por propriedades comuns; separar as partes e examinar como elas funcionam em relação ao todo; organizar entidades seguindo os critérios de graduação e encontrar motivos que sustentem as razões com as quais deve argumentar. É por meio dessas habilidades que é possível obter uma compreensão mais completa das informações. (LIZARRAGA, 2010, p. 33-34).

Diante disso, para o desenvolvimento da competência cognitiva compreensiva é fundamental a construção das subcompetências ou habilidades de internalizar e integrar diferentes conteúdos, tal qual perceber a realidade e refletir sobre o que é pensado, falado e realizado. Uma das principais habilidades da competência cognitiva compreensiva é a reflexão, visto que “é difícil imaginar qualquer assunto em que a capacidade de pensar reflexivamente não seja necessária” (LIZARRAGA, 2010, p. 33). Pensar reflexivamente é pré-condição para o desenvolvimento do pensamento crítico, que é aquele que tem relação com

[...] os processos cognitivos de ordem superior, como a decisão sobre a confiabilidade das fontes testemunhais, a capacidade de detectar as variáveis que podem afetar sua confiabilidade, pela ação de fazer julgamentos fundamentados, de encontrar razões a favor e contra, de assumir riscos, de prevenir erros e de manter a ‘objetividade’ e o equilíbrio, ou seja, tudo o que o pensador crítico diz e faz deve ser baseado em argumentos justificados. (LIZARRAGA, 2010, p. 44-45, grifo do autor).

Para o desenvolvimento da competência cognitiva crítica é essencial a construção de habilidades como investigar fontes, interpretar causas, prever os efeitos e raciocinar analógica e dedutivamente. O pensamento criativo, por sua vez, é aquele que implica em um

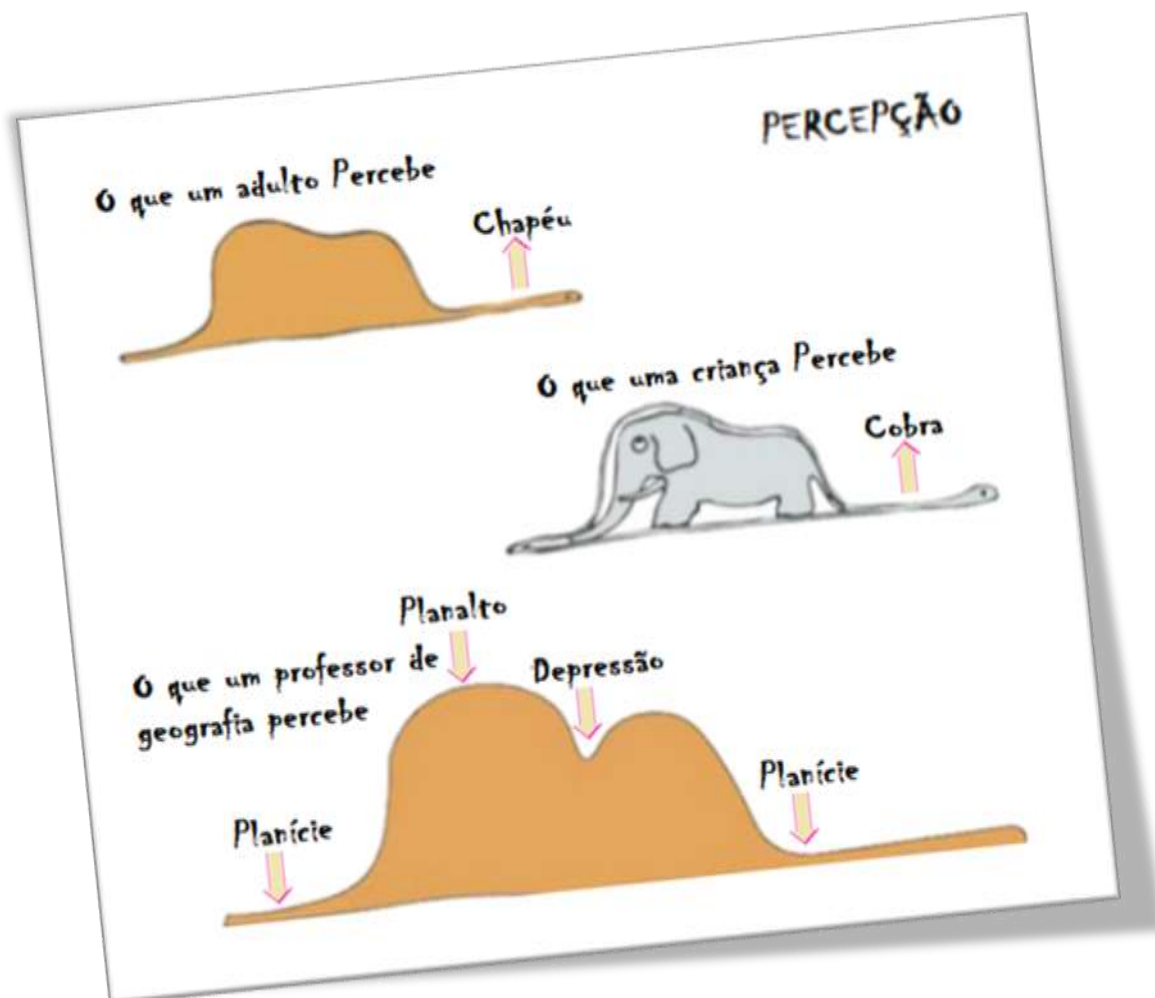
[...] acionamento da ação de suas operações cognitivas e de um desvendamento das fases que a mente desenvolve quando tenta gerar algo novo. O processo criativo não é algo tocável, pois trata-se de uma realidade intrapsíquica que, apropriando-se de informações armazenadas na memória, busca o seu alargamento. (LIZARRAGA, 2010, p. 56-57).

Enfim, para o desenvolvimento da competência cognitiva criativa é vital a construção das seguintes subcompetências: produzir ideias, estabelecer relações, construir imagens, criar metáforas e desenvolver objetivos.

Em resumo, a construção das três competências cognitivas, já citadas, proporciona que o docente e os seus estudantes tornem-se mais reflexivos, interpretativos e inventivos, proporcionando mudanças qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem, da mesma forma em que os potencializa o desenvolvimento do pensamento autônomo para ler e construir imagens em formas fecundas e profundas.

### 5.3 A IMAGEM COMO UMA DAS FORMAS FECUNDAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR MANIFESTAR O MUNDO

**Figura 14** – Imagem que reconfigurei do livro *O Pequeno Príncipe*



Fonte: Saint-Exupéry (2009, p. 08-09).

Meu desenho não era um chapéu  
 E sim uma jiboia comendo elefante  
 Desenhei o elefante por dentro  
 Para que os adultos vissem adiante  
 Eles pedem explicações  
 E tem rugas nos semblantes. (LIMEIRA, 2015, p. 8).

Sem tentar reduzir ou restringir a linguagem a uma área de conhecimento, penso que, assim como as letras são frutíferas para o português e os números são importantes para a matemática, as imagens consistem em formas de expressão fecundas para a geografia escolar. As imagens possibilitam tanto uma abertura para a leitura do mundo, de

uma maneira simples e profunda, quanto a produção de múltiplas percepções sobre um mesmo fenômeno observado, fomentando, assim, a (co)existência de mundos.

A (co)existência de mundos expande múltiplas formas de pensar-sentir-agir em sociedade, tensionando o fluxo das imagens hegemônicas a fim de fragilizar as suas estruturas. À vista disso, os grupos hegemônicos respondem com a tentativa de impor a produção de imagens mais cristalizadas, tencionando os sujeitos a caminharem de acordo com os seus “princípios”, à medida que tentam garantir a manutenção dos seus privilégios.

Nesse cenário de luta pela implantação de diferentes e opostos projetos de sociedade é fundamental desenvolver competências cognitivas complexas, ler e compreender o mundo de forma crítica para que se possa resistir e enfrentar os tensionamentos das imagens mais cristalizadas, bem como os “princípios” determinantes dos grupos hegemônicos, possibilitando, assim, a transformação dessas imagens e do mundo em um lugar disposto à inclusão da diversidade.

A imagem é uma forma potente de ler o mundo e de expressar percepções sobre ele, que não o esgota, mas que o revela com bastante singularidade e de um jeito transformador. Por esse motivo acredito que tanto a geografia escolar fundamenta a construção e transformação das imagens do mundo, quanto as imagens compõem uma das formas fecundas da geografia escolar manifestar o mundo.

A geografia escolar, para Cavalcanti (2002), tem como objetivo central possibilitar ao estudante a compreensão das imagens do mundo sobre o ponto de vista de sua espacialidade, de uma maneira crítica e atenta às diversas escalas (cidade, estado, país etc.). Para além de um entendimento crítico do espaço geográfico, a geografia escolar tem como intenção a (re)construção e a transformação das imagens do mundo em construções que proporcionem o respeito, a equidade de direitos, a divisão da riqueza, a solidariedade, a preservação do meio ambiente, entre outros.

De maneira geral, a geografia escolar é uma das áreas de conhecimento que possibilita aos estudantes o trabalho profundo com as imagens do mundo. Cabe destacar que o trabalho com imagens pode ser feito por qualquer pessoa, mas para que se processe de uma maneira radical, permitindo que a pessoa perceba na imagem concretudes, contradições e capciosidades, é fundamental que esse trabalho se processe em acordo com o desenvolvimento de competências cognitivas.

O desenvolvimento de competências cognitivas nas aulas de geografia possibilita aos estudantes pensarem sobre as condições das organizações sócio-político-espaciais do

mundo de maneira compreensiva, crítica e criativa, ao mesmo tempo em que impulsiona o docente a refletir sobre a sua prática de ensino, buscando ressignificá-la.

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua ‘bagagem’ intelectual, afetiva e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento; a Geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade. (CAVALCANTI, 2008, p. 48, grifo do autor).

O ensino da geografia escolar tem toda a potência para ser um lugar de florescimento de afetos, interação social, mediação, experiencição, provocação, problematização e leitura e construção de imagens. Contudo, para Carvalho (1998), esse ensino, desde o seu processo de construção, fundamenta-se na fragmentação e na memorização de conteúdos, quer sejam eles de demografia, geologia, espaço urbano-rural, hidrografia, climatologia, entre outros. Além do mais, esses conteúdos tendem a ser pouco problematizados, sendo, na maioria das vezes, transmitidos pelo docente como “verdades absolutas”, à medida que vão sendo armazenados pelos estudantes de uma forma mecânica e pouco reflexiva.

Assim como os conteúdos no ensino da geografia escolar podem ser pouco problematizados, sendo até transmitidos, o trabalho com imagens desse mesmo ensino pode ser desenvolvido de uma maneira, majoritariamente, racionalista e representacionista ou, ainda, como um enfeite desconexo com os conteúdos. No entanto, essas formas de trabalho pouco proporcionam o desenvolvimento de competências cognitivas entre o docente e os seus estudantes.

O ensino de Geografia, assim não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. [...]. Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno compreensão do espaço na sua concretude e nas suas contradições. (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Diante da importância desse ensino, espera-se que as aulas de geografia não se resumam à apresentação, unicamente, expositiva de imagens (mapas, gráficos, quadros,

tabelas etc.). Logo, busca-se que essas imagens sejam trabalhadas em acordo com o desenvolvimento de competências cognitivas.

Um exemplo prático de um uso ilustrativo e mecânico da imagem seria quando um docente de geografia apenas apresenta um mapa dos Territórios de Identidade da Bahia, sem explicar o que é um território, como ele é delimitado, quais as relações de poder que ele promove no espaço e em que consiste a identidade.

**Figura 15** – Salvador em imagens: corpo, traços, ritmos e formas



**Fonte:** Grafite de símbolos da Bahia produzido pelos estudantes dos Docentes Rio Grande do Norte e Pernambuco em aula interventiva.

É fundamental que o ensino da geografia escolar seja problematizante e se preocupe com a qualidade da aprendizagem dos estudantes, afastando-os de um processo de memorização mecânica para construções mais experienciais. É por meio de um ensino da geografia escolar problematizante e de uma aprendizagem experiencial que os estudantes terão a possibilidade de ler e de transformar as imagens do mundo de uma maneira inteira, integradora, dinâmica, compreensiva, crítica e criativa, permitindo tanto a (co)existência de mundos, quanto a permanência de múltiplas percepções sobre um mesmo fenômeno.

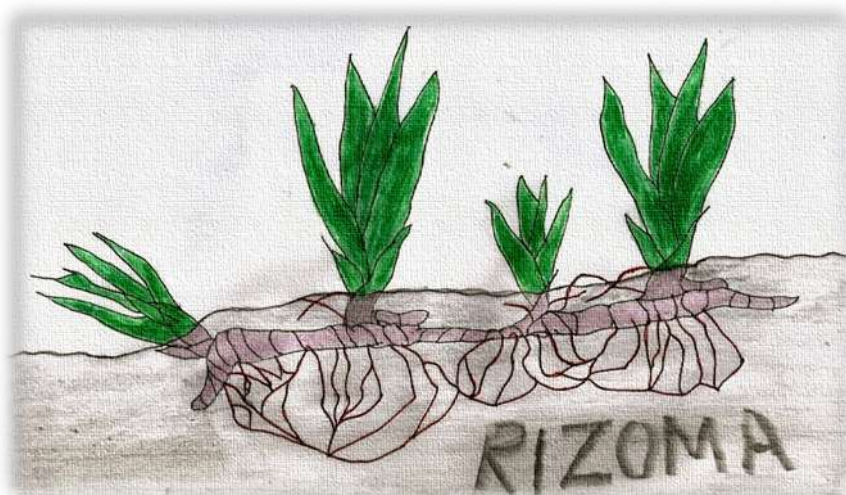
Em síntese, a geografia escolar tem uma importante função social no que tange à formação de cidadãos ativos, críticos e participantes da produção e da transformação da sociedade. Por consequência, a desvalorização do seu ensino e da sua aprendizagem tende a fragilizar os sujeitos no que diz respeito ao papel das lutas e das mudanças para o alcance

de possíveis melhorias sócio-político-espaciais, como também implica na vulnerabilização desses sujeitos pelas imagens mais enrijecidas propagadas pelos grupos hegemônicos.

## 6 MAPEANDO OS (DES)CAMINHOS, FLUXOS E RIZOMAS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

### 6.1 A ABORDAGEM E O MÉTODO DE PESQUISA ADOTADOS

**Figura 16** – Na superfície as plantas estão visivelmente separadas, na profundidade do solo encontram-se articuladas e integradas. Desenho que construí pensando nas curvas e tortuosidades que conectam elementos em uma totalidade



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

A descrição do percurso metodológico possibilita uma abertura e acesso para os (des)caminhos percorridos e as intenções que me impulsionaram a problematizar determinada parcela do real-imaginário<sup>19</sup> e de como foi vivenciado ontológica e epistemologicamente o meu processo de investigação. Dessa perspectiva, pesquisador e pesquisado fazem parte de uma mesma dinâmica, o que me leva a explicitar os meus procedimentos.

Conforme Ivenicki e Canen (2016), em uma investigação científica, a metodologia não consiste apenas no estudo de abordagens, paradigmas, métodos ou, ainda, dispositivos de produção de informações. Ela aborda desde um meio articulador e dialógico com as subjetividades dos sujeitos envolvidos, até os cuidados com os valores sociais e bases éticas e estéticas da investigação. Vale ressaltar que o desenvolvimento de uma investigação exige, ainda, um rigor epistemológico para que a investigação não se desenvolva como um “vale-tudo”; dito de outra forma, a investigação consiste na busca de

<sup>19</sup> Chamo de real-imaginário as formas como as minhas intenções configuraram tudo que foi sentido-percebido no processo de investigação por meio das minhas experiências imaginárias.

diálogos com interlocutores que têm em comum a mesma problematização. Como nos lembra Feyerabend (2011, p. 13), “todo argumento envolve premissas cosmológicas nas quais é preciso acreditar para que ele pareça plausível. Não existe nenhum argumento puramente formal”. Tal concepção está em sintonia com o que têm pontuado as epistemologias qualitativas: o pesquisador não é um sujeito neutro! Ele, existencialmente, de forma ininterrupta, vivencia processos de subjetivação produzidos pelas suas formas de estar no mundo, os quais remetem à construção de valores que embasam suas atitudes no desenvolvimento do seu ser pesquisador.

Como meio de alcançar os objetivos propostos na investigação, pensados a partir de um olhar fenomenológico, problematizador e sensível, como referência assumi as abordagens qualitativas de pesquisa que, de acordo com André (1992), estimulam os sujeitos participantes (pesquisador, pesquisados e demais colaboradores) a refletirem radicalmente sobre a temática investigada.

A abordagem qualitativa adotada apoiou-se nas correntes filosóficas de caráter hermenêutico e fenomenológico. Pode-se dizer que o diálogo entre Fenomenologia e Hermenêutica refere-se a uma visão pré-reflexiva e interpretativa. Nesse diálogo, a hermenêutica implica-se com a experiência humana que nos produz como pessoas, considerando que é a partir de nós mesmos que o mundo ganha sentido. A Fenomenologia é uma abertura da consciência para o mundo vivido, para a expressão de como esse mundo se mostra para uma consciência, ou seja, uma consciência pré-reflexiva. As investigações desenvolvidas por meio da perspectiva fenomenológica se preocupam, especialmente, com a compreensão dos sentidos expressos nas percepções e nas descrições dos sujeitos que vivenciam o fenômeno como presença (PESCE; ABREU, 2013).

Para tal fim, tive como orientação o método de pesquisa fenomenológico.<sup>20</sup> O método fenomenológico parte da abertura para a emergência do pré-conceitual e posteriormente para a reflexão e interpretação sobre aquilo que se mostra, ou seja, refere-se a uma leitura do fenômeno em contato presencial ou da construção de percepções pelo plano vivencial. Acredita-se que anterior à percepção existe a síntese passiva, assim denominada por Husserl; na fenomenologia essa síntese se desenvolve pela compreensão dos atos.

---

<sup>20</sup> Bello (2006) afirma que a fenomenologia se inicia na Alemanha, enquanto escola filosófica, no final do século XIX e início do século XX, influenciando movimentos de pensamento significativos, tendo como idealizador Edmund Husserl.

Ademais, a investigação fenomenológica refere-se a uma forma específica de questionamento em que o pesquisador necessita experimentar em si a necessidade da interrogação; em outras palavras, a interrogação não é tomada como um acontecimento exterior ou objetivo. É nessa direção que o pesquisador percorre um dado tempo-espço, experienciando o fenômeno, construindo e tecendo os cenários da investigação, afetando e sendo por ele afetado, para que então possa configurar o percurso metodológico compreendido como tessitura da consciência com o mundo.

Uma investigação fenomenológica perpassa, assim, por inúmeros (des)caminhos, fluxos, rizomas, curvas e tortuosidades que levam o investigador a um contato íntimo e sensível com o fenômeno investigado. Nesses fluxos, suas lentes nem sempre são as mais adequadas e por isso ele vai aproximando-se ou distanciando-se de dispositivos que não potencializem os processos de percepção e/ou descrição do fenômeno pesquisado.

Em síntese, a Fenomenologia enquanto método e/ou tradição de pesquisa se preocupa não somente com a existência dos fenômenos, mas também com a interpretação, com o sentido que o fenômeno tem para determinada consciência perceptiva. Logo, o método apresenta-se enquanto um potente campo de compreensão de aspectos singulares dos fenômenos sociais e de possíveis sentidos das coisas (BELLO, 2006).

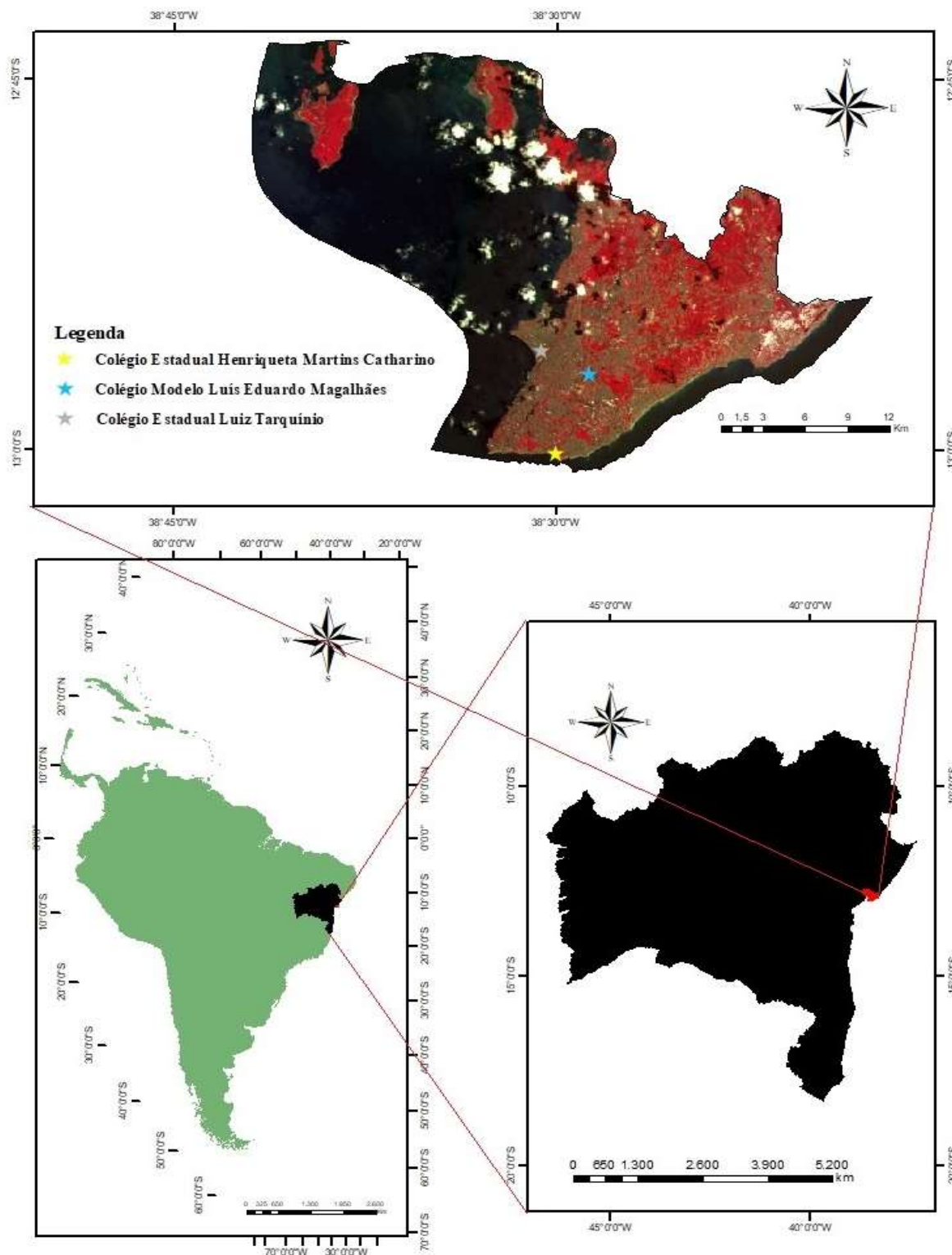
## 6.2 A DEMARCAÇÃO DO FENÔMENO DO ESTUDO, DOS SUJEITOS COLABORADORES E DO CAMPO EMPÍRICO

Essa investigação teve como fenômeno do estudo as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem nos processos de ensino-aprendizagem da geografia, se constituindo em um estudo exploratório com seis docentes de geografia que estão em regência de classe: três do Colégio Estadual Henriqueta Martins Catharino; um do Colégio Estadual Luiz Tarquínio; e dois do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. O campo empírico, então, refere-se a esses três colégios da Rede Pública de Educação da Bahia, em Salvador.

Para manter o anonimato dos sujeitos colaboradores, recorreu-se a nomes fictícios como meio de propiciar a preservação de suas identidades. Os codinomes foram desenvolvidos em homenagem aos estados do Nordeste: Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Sergipe e Paraíba, respectivamente os estados que apresentam as menores taxas de analfabetismo da Região, com base nos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) em junho de 2019, na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (TAXA..., 2019).

**Figura 17** – Mapa de localização do campo empírico da investigação em Salvador–BA



**Fonte:** Limite político e administrativo da América do Sul, da Bahia e de Salvador: IBGE, 2010. Elaboração: Willian Falcão Lopes (2019).

### 6.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES NA INVESTIGAÇÃO

O início do processo de produção de informações é um momento bastante delicado, pois o modo como nos inserimos no campo pode tanto cooperar quanto dificultar as fases posteriores. Dessa forma, preparar atenciosa e cuidadosamente a entrada no campo foi uma experiência formativa enquanto pesquisador. Inicialmente, foi feito um diálogo sobre os objetivos da investigação com docentes de geografia, com vistas a identificar os sujeitos que apresentavam interesse, vontade e desejo em colaborar com a pesquisa. Da mesma maneira, busquei identificar docentes que já trabalhavam em suas aulas com imagens.

Vale destacar que a princípio desenvolvi contato com oito docentes, todos regentes da escola básica e colaboradores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, lugar em que atuei na docência universitária como temporário, com os componentes de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia e Metodologia do Ensino da Geografia. Contudo, diante das demandas pessoais desses docentes, como falta de tempo para o desenvolvimento das entrevistas ou distanciamento do trabalho com imagens, mantive seis sujeitos colaboradores.

Após o processo de seleção, foi apresentada aos seis sujeitos colaboradores a proposta e as etapas da investigação; em seguida foi formalizado um “contrato” de disponibilidade e de cooperação entre o pesquisador e esses sujeitos. Logo depois, foram assinadas as documentações que garantem que os achados da investigação não seriam utilizados em prejuízo às pessoas e/ou às instituições investigadas, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos em acordo com a resolução nº 466/2012. As documentações assinadas foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos docentes e o Termo de Autorização Institucional (TAI) pelos gestores das instituições às quais atuam esses docentes. Posteriormente à assinatura dos termos, foi marcado com os sujeitos colaboradores um segundo encontro para que fossem desenvolvidas as entrevistas fenomenológicas. Essas entrevistas foram marcadas com os docentes em seus momentos de disponibilidade, dentro dos seus cenários escolares. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes.

A entrevista, para Ludke e André (1986), é um meio utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa, pois favorece um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, valorizando as subjetividades dos sujeitos pesquisados. A entrevista fenomenológica consiste em um dispositivo que possibilita o contato com as percepções e, principalmente,

com as experiências conscientes dos entrevistados. Além disso, essa entrevista orienta os (des)caminhos pré-reflexivos para o estudo da consciência do pesquisador, para o estudo das informações por ele produzidas nos momentos de entrevista. Ela remete a uma entrevista semiestruturada, sensível, flexível, colada com a vida e aberta aos diversos comportamentos, atitudes e valores dos entrevistados. A entrevista fenomenológica possibilita uma abertura e contato com o plano do vivido dos sujeitos ou com o seu ser-no-mundo (GOMES, 1997).

No que diz respeito às experiências conscientes, Gomes (1997, p. 16) descreve que:

Giorgi (1970, p. 155-61) resume com muita elegância o que é consciência para um pesquisador na tradição fenomenológica. Inicialmente ele adverte que esta capacidade deve ser considerada sempre associada aos conceitos de intencionalidade, sentido e existência. O termo intencionalidade, diz Giorgi (1970, p. 156) citando Husserl (1931/1960, p. 33), ‘refere-se ao fato de que toda consciência é consciência de alguma coisa que não é a consciência em si mesma’. A seguir, citando Gurwitsch (1957/1966, p. 124), Giorgi (1970, p. 156) indica que ‘experienciando um ato, o sujeito está ciente de um objeto, assim que o ato pode ser caracterizado como consciência do objeto se real ou ideal, se existente ou imaginário’. Com Merleau-Ponty (1945/1971) Giorgi define o termo consciência referindo-se não somente a uma relação cognitiva de sujeito e objeto, mas a uma relação existencial do sujeito com o seu mundo.

Nos momentos de desenvolvimento das entrevistas fenomenológicas, inicialmente, busquei estabelecer uma vivência “nua e crua” com os relatos das percepções dos sujeitos colaboradores, para que posteriormente pudesse indagá-los.

[...] uma vivência ‘nua e crua’, com o perdão do trocadilho, do método da *epoché*, quando, numa experiência radical, excludo todo saber e experiências anteriores e ‘sem desejo’ e ‘sem memória’, estabeleço um contato ‘ingênuo’ com a própria nudez, buscando compreendê-la a partir do sentido que emerge da percepção da própria totalidade, das inter-relações entre as partes do corpo entre si e estas com sua totalidade, no mundo. (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 270, grifo do autor).

Penso que o desenvolvimento das entrevistas foi marcado por uma escuta sensível, cautelosa e atenciosa com os diferentes tempos-espacos dos sujeitos envolvidos, bem como por uma condução e diálogo provocativo, questionador e problematizante, possibilitando que a entrevista ocorresse de maneira crítica, autorreflexiva e consciente.

Para possibilitar que as entrevistas tivessem aberturas provocativas, utilizei imagens. Essas imagens foram um ponto de partida, um gatilho para manifestar ou trazer à

tona as memórias dos entrevistados, como também um meio para iniciar os diálogos das entrevistas, propiciando uma maior interação e produção de afetos entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores.

Dentre as imagens utilizadas na abertura das entrevistas estavam: desenhos feitos por estudantes da escola básica; charges de situações políticas; o cheiro de folhas como eucalipto e hortelã; o sabor do café e do chocolate; mapas do Brasil; poemas de Fernando Pessoa; questões provocativas; e fotografias de bairros de Salvador. Ressalto que nem todas essas imagens foram apresentadas para os mesmos docentes, uma vez que eram incluídas nos cenários das entrevistas de uma forma bastante sutil, apenas como um dispositivo provocativo para o seu a-com-tecer.

Não somente marcada por potencialidades, os momentos de entrevistas foram atravessados por dificuldades. Uma delas refere-se à limitação de dois dos docentes colaboradores para entender alguns dos questionamentos do roteiro de entrevista,<sup>21</sup> visto que não haviam desenvolvido contato com alguns dos conceitos neles apresentados. Em vista disso, e pela leveza da entrevista fenomenológica enquanto uma construção conversacional, fui pensando outras palavras que se aproximavam dos conceitos desconhecidos pelos entrevistados, buscando manter a essência dos questionamentos à medida que tentava torná-los mais acessíveis para os sujeitos colaboradores.

Antes de ser desenvolvido com os docentes, o roteiro da entrevista foi revisado por uma profissional doutoranda em linguagem, analisado pela minha orientadora, problematizado pelos meus colegas de orientação, aprovado por um comitê de ética e “testado” em colegas docentes do programa de pós-graduação do qual participo.

Logo, reitero o que muitos dos pesquisadores da tradição fenomenológica já argumentaram: os questionamentos dos roteiros de entrevista precisam ser acessíveis e elaborados com uma linguagem simples, para que os momentos e situações de entrevista possam a-com-tecer de uma maneira fecunda tanto para o entrevistador, quanto para os entrevistados. Da mesma forma, penso que é preciso ter competência e sensibilidade para que as dificuldades nos momentos de entrevista sejam resolvidas pelos sujeitos envolvidos sem que se perca a essência dos questionamentos levantados.

Outra dificuldade refere-se à disponibilidade de tempo de dois dos docentes colaboradores para a realização das entrevistas fenomenológicas em contato presencial.

---

<sup>21</sup> O roteiro da entrevista fenomenológica utilizado nessa investigação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sobre o parecer 3.636.895. Esse roteiro pode ser encontrado no Apêndice C desta dissertação.

Esses docentes tinham 60 horas de carga-horária de trabalho, por isso me propuseram que os questionamentos das entrevistas fossem desenvolvidos via dispositivo WhatsApp, por meio da troca de áudios. Inicialmente achei atrativo e concordei, pois acreditava que as entrevistas se tornariam mais densas, uma vez que os docentes teriam uma maior disponibilidade para desenvolvê-las na adequação com os seus fluxos de tempo. Entretanto, nos dois primeiros questionamentos das entrevistas tive que abandonar esse dispositivo, uma vez que, ao receber os áudios via WhatsApp, percebi que os relatos estavam prolixos ou pouco explicativos.

Basicamente, o que ocorreu nas entrevistas via WhatsApp foi que um dos docentes me mandava áudios prolixos (de até 30 minutos) e desconexos do questionamento proposto. O áudio recebido por WhatsApp é uma construção fechada (individualizada) em que o entrevistador não tem como desenvolver uma chamada de atenção no momento em que percebe que o entrevistado está se desviando do núcleo central do questionamento, aproximando-se das localidades periféricas.

O outro docente era pouco explicativo. Ele me mandava áudios curtos, os quais deixavam inúmeras situações inconclusas, impulsionando-me a reencaminhar outros áudios para que as suas falas fossem mais problematizadas ou esclarecidas. Nesse processo, logo haviam mais áudios meus que do docente. Resultado, pedi desculpas para os sujeitos entrevistados e me disponibilizei a remarcar as entrevistas em qualquer escola que eles estivessem e no tempo que pudessem.

Tanto para os áudios prolixos, quanto para os pouco explicativos pude perceber a potência da entrevista fenomenológica em contato presencial, uma vez que presencialmente o entrevistador pode desenvolver nos entrevistados um “corte norteador”. O corte norteador é uma chamada de atenção para que os docentes problematizem com profundidade o núcleo central do questionamento e não se aprofundem pelas localidades ou eixos periféricos. Além do mais, penso que para entrevistas com questionamentos mais fechados, menos problematizantes e provocativos, a troca de áudios via WhatsApp pode ser fecunda, mas para entrevistas fenomenológicas descredito na potência desse dispositivo.

Resumidamente, a presente investigação teve como dispositivo de produção de informações a entrevista fenomenológica (semiestruturada) objetivando por meio dela compreender as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia.

#### 6.4 A ANÁLISE ACOLHIDA PARA O TRATAMENTO DOS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

Chamo de achados da investigação todas as imagens, percepção-sensações, pensamentos, afetos, interações, intencionalidades e acontecimentos que emergiram durante o tempo-espaço e movimento da pesquisa. Além do mais, acredito que a ideia de achados, em relação à de dados ou informações, apresenta uma maior sintonia com as construções de uma investigação que quer aproximar-se da tradição fenomenológica, uma vez que a consciência do pesquisador não só atribui sentidos para o que foi intencionado na pesquisa, como também para os acontecimentos que emergiram durante esse processo, ou seja, para os outros fenômenos que apareceram no decorrer da investigação.

Em geral, os achados da investigação foram tratados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 42), que consiste em um conjunto de dispositivos de análise

[...] das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

E, para Castelo Branco (2014, p. 192),

Com efeito, a análise de conteúdo (AC) entende que existe um sentido a ser desvelado e evidenciado em um texto. Isso acontece pela descoberta dos seus conteúdos e estruturas de mensagens que representam uma realidade em si, tangível e comum, isto é, para todos (BAUER, 2000). [...] interessa ao método elucidar os significados que as pessoas utilizam na realidade (BARDIN, 1977). Considera-se, finalmente, que a AC possibilita uma técnica que estabelece modos de captar as frequências das UR [unidades de registro] do texto, para ordená-las conforme o entendimento de quem as interpreta. O fato de os enunciados sobre essa realidade serem constituídos (ordenados, codificados, inferidos e categorizados) pelo pesquisador não sugere a constituição de uma hermenêutica ficcional e artificial, dado que essas interpretações ocorrem mediante uma dimensão tangível e fatural do que é exibido no texto analisado.

Vale ressaltar que a análise de conteúdo recebeu críticas dos estudiosos da tradição fenomenológica devido ao seu processo de construção relacionado à “ciência social positivista e inspirada pela Psicologia Comportamental e pela análise linguística formal e estrutural” (BARDIN, 1977 apud CASTELO BRANCO, 2014, p. 191). A análise de

conteúdo surge nos primeiros quarenta anos do século XX, proposta por Harold Lasswell, “um cientista político e teórico da comunicação que estudou os efeitos da mensagem no percurso emissor-canal-receptor” (CASTELO BRANCO, 2014, p. 191). No entanto, nos anos de 1950 a 1960, diversos pesquisadores (das ciências sociais, da comunicação e da linguística) da Universidade de Chicago se reuniram para pensar sobre os procedimentos da análise de conteúdo. Como resultado, essas problematizações possibilitaram sentidos mais qualitativos para esse conjunto de dispositivos de análise, de maneira que essa análise passou a ser composta como um procedimento empírico de análise de textos escritos.

Com isso, a AC [Análise de Conteúdo] deixou de ser apenas descritiva para objetivar a inferência do pesquisador, com base nos indicadores de frequência mostrados no texto (BARDIN, 1977). Foi, portanto, da década de 1950 em diante que a influência da Escola de Chicago se tornou mais presente na AC, a qual começou a inserir um delineamento qualitativo em suas investigações e, pela noção de inferência, passou a reconhecer as falácias da neutralidade em pesquisa empírica. (CASTELO BRANCO, 2014, p. 191).

O diálogo entre a análise de conteúdo e o método fenomenológico se torna possível em uma fenomenologia que se desenvolve sobre um plano metodológico de pesquisa empírica e qualitativa, como é o caso do método fenomenológico empírico. “O método fenomenológico empírico (MFE) elaborado por Giorgi (2006), inicialmente, foi aplicado em pesquisas que investigaram vivências de processos de aprendizagem, no entanto se expandiu para investigar outros tipos de vivências” (CASTELO BRANCO, 2014, p. 193).

Os dois métodos são perspectivas elaboradas com base no mesmo *Zeitgeist*<sup>22</sup> estabelecido, inicialmente, na Escola de Chicago. Isso possibilita o entendimento comum de que a ação humana é significativa [...]. [Esses métodos] analisam os significados dessas ações, de forma respeitosa e fiel ao que foi expresso, mas, também, condizente aos ideais e intenções da pesquisa. Logo, a AC (BARDIN, 1977) e o MFE (GIORGI, 1997) criticam a concepção clássica de neutralidade em ciência, pois compartilham de um ponto de vista atento para a subjetividade do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. [...]. A AC não se vincula explicitamente a nenhuma abordagem filosófica, todavia é reconhecida como um procedimento analítico de dados oriundos de textos escritos. [...]. Assim como na AC, o MFE necessita de um texto escrito para incidir seus procedimentos analíticos. [...]. Na AC, o pesquisador refina sua percepção para aprender a observar e analisar o seu objeto de estudo como uma mensagem a ser explicitada, conforme um rigor metodológico. No método fenomenológico empírico (MFE), o

---

<sup>22</sup> *Zeitgeist* é uma palavra alemã que tem como um de seus significados “espírito do tempo” ou “espírito da época”.

objeto de estudo é abordado como um fenômeno que se manifesta de acordo com a vivência a ser compreendida, segundo os procedimentos do método. [...]. Ambos os métodos solicitam leitura geral do texto, antes de iniciar a análise propriamente dita. [...]. Os dois métodos analisam o texto, dividindo-o em unidades. O que varia é a forma como cada procedimento concebe e trata a unidade. [...]. Embora ambos os métodos proponham a elaboração de categorias, eles diferem em relação ao anteparo empírico que norteia o processo de categorização. Na AC, as unidades são medidas pela sua frequência de aparição ou ausência no texto. [...]. No MFE, não há a preocupação de medir e codificar as US [unidades de significação]. (CASTELO BRANCO, 2014, p. 195).

Logo, no diálogo produzido entre o método fenomenológico e a análise de conteúdo, o ato de analisar distancia-se do paradigma positivista, afastando-se de um processo de fragmentação de uma totalidade em elementos ou partes a serem dissecados, para se aproximar de um processo de compreensão dos sentidos produzidos nas formas e qualidades de integração de elementos em uma totalidade. No diálogo entre o método fenomenológico e a análise de conteúdo, o investigador não somente analisa a frequência ou a ausência da aparição das unidades de registro no texto, como também mapeia a aparição dessas unidades buscando compreender a sua essência.

Diante disso, com base em Bardin (2011), foram desenvolvidas na investigação as etapas da análise de conteúdo descritas a seguir.

**Na primeira etapa** foram levantados os componentes imprescindíveis para a construção de elementos para a análise. Dentre esses componentes estão: os textos que fundamentaram a escrita da dissertação; o fenômeno do estudo; as questões norteadoras; e os objetivos da investigação. Basicamente, na primeira etapa foram realizadas a construção das lentes ou “parâmetros” de análise e a transcrição das entrevistas fenomenológicas, ou seja, nessa etapa foi feita a organização de todo o material necessário para o desenvolvimento da análise.

**Na segunda etapa** foi realizada a exploração do material organizado para que pudesse ser feita a codificação dos achados da investigação.

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2011, p. 103).

No processo de codificação, os achados da investigação foram agrupados em uma cifra ou em sínteses gerais. Após esse processo foram identificadas as unidades de registro,<sup>23</sup> que possui o seguinte significado para Bardin (2011, p. 107):

[...] a unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos), embora pareça difícil, mesmo existindo recobrimento, procura fazer-se um recorte de natureza puramente formal, maioria das práticas, pelo menos na análise temática, categorial e frequencial.

A identificação das unidades de registro foi feita em harmonia com os objetivos da investigação ou com base nas categorias pesquisadas. As unidades identificadas foram os temas que pude perceber nos achados da investigação, ou seja, os temas que pude perceber no material transcrito das sensações dos docentes pesquisados. Por conseguinte, foi registrada a frequência e feito o mapeamento da aparição de cada unidade de registro percebida nos achados.

**Na terceira etapa**, alguns dos elementos possibilitaram a construção de categorias.

Agrupar as unidades de registro de modo a criar categorias, implica fornecer uma forma consistente e condensada de explicação para os dados da pesquisa. As categorias permitem, conseqüentemente, uma passagem dos indicadores brutos para os dados organizados, conforme uma lógica explicativa do que foi obtido. (CASTELO BRANCO, 2014, p. 192).

As categorias foram construídas através do processo de agrupamento de unidades de registro com temas semelhantes. Nesse processo, o pesquisador tem consciência de que os temas agrupados não são homogêneos, e sim construções perceptivas produzidas pelas suas intenções em uma tentativa de configurar unidades de registro semelhantes por meio de suas experiências imaginárias em uma totalidade. Em outras palavras, o ato de categorizar consiste em uma tentativa consciente do pesquisador em agrupar fenômenos. Tal ato pode ser atravessado por erros e incertezas.

---

<sup>23</sup> Penso que a unidade de registro (UR) da análise de conteúdo em Bardin (2011) apresenta bastante aproximação com a unidade de significação (US) do método fenomenológico empírico em Giorgi (1997 apud CASTELO BRANCO, 2014). “No plano operatório, as unidades de significação apropriadas se constituem sob lenta releitura da descrição: cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura até a unidade de significação seguinte, e assim, sucessivamente [...]. As unidades de significação não existem como tais ‘nas descrições’, mas resultam da atitude e assertividade do pesquisador” (GIORGI, 1997, p. 390 apud CASTELO BRANCO, 2014, p. 194).

**Na quarta etapa** foi desenvolvido o processo de inferência, que consiste em “interpretar o conteúdo do texto de forma ‘lógica’, conforme as UR [unidades de registro] codificadas e levantadas, em frequência, no texto” (CASTELO BRANCO, 2014, p. 192, grifo do autor). No processo de inferência busquei, de forma pré-reflexiva e interpretativa, compreender os sentidos contidos nas categorias construídas e nas unidades de registro percebidas.

Para resumir, penso que nos momentos de análise tentei construir sentidos que me possibilitassem integrar os achados da investigação de uma forma crítica e criativa que dialogasse teorias com práticas e subjetividades. No diálogo entre a análise de conteúdo e o método fenomenológico, busquei analisar as unidades de registro e/ou significação por meio de uma descrição singular que expressasse os seus sentidos comuns e as suas correlações. Ao mesmo tempo, acredito que em alguns momentos também realizei análises mais hermenêuticas.

## 6.5 UMA DEVOLUTIVA DA INVESTIGAÇÃO PARA GEOGRAFIA ESCOLAR E PARA OS SUJEITOS COLABORADORES

Acredito que o desenvolvimento dessa investigação poderá trazer aberturas à geografia escolar, uma vez que o trabalho pedagógico com imagens nas aulas de geografia é um dos meios com os quais os docentes tensionam os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a distanciar-se de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias geográficas mais ativas, abertas e coladas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

Penso que outra abertura proporcionada pela investigação foi o desenvolvimento de aulas interventivas com imagens. As aulas interventivas tiveram como propósito desenvolver uma prática de intervenção<sup>24</sup> nas salas de aula dos docentes de geografia pesquisados, possibilitando que transformassem as suas percepções de imagem de uma

---

<sup>24</sup> A intervenção aqui proposta configura-se enquanto um constructo com o outro e não para o outro. De acordo com SÁ (2018, p. 10), “a intervenção não significa necessariamente uma imposição; ao contrário, pode ser a expressão de uma conversação na escola, da escola com aquilo que está posto em termos de reformas, da tensão daquilo que está posto nos cenários sociais”.

maneira mais crítica e criativa. Ressalto que essas aulas não se referem a um dispositivo de produção de informações dessa investigação, e sim um meio de propiciar uma devolutiva mais diretamente ligada à vida-formação dos sujeitos colaboradores.

As aulas interventivas com imagens foram planejadas de forma compartilhada por mim com cada um dos seis docentes de geografia pesquisados. Nessas aulas buscamos trabalhar com imagens de forma problematizante e experiencial, proporcionando aos estudantes que pudessem desenvolver interações, afetos e “conhecimentossignificação”. Os “miniplanejamentos”<sup>25</sup> foram construídos nos momentos de disponibilidade dos docentes, dentro dos seus cenários escolares, após a produção das entrevistas fenomenológicas. Posteriormente à construção desses miniplanejamentos, foram agendadas as possíveis datas para o desenvolvimento das aulas interventivas. Uma síntese das aulas interventivas com os docentes encontra-se disponível no Apêndice B; os produtos imagéticos dessas aulas situam-se nas seções da dissertação.

---

<sup>25</sup> Chamo de miniplanejamentos por se referirem a uma construção simples e unicamente norteadora, e não a uma elaboração documental de descrição profunda, sistêmica e metódica.

## **7 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POTÊNCIA DA IMAGEM NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

### **7.1 AS POTENCIALIDADES E LIMITES DO TRABALHO COM IMAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Que faz o senhor aqui? – Sou geógrafo – respondeu o velho. – Que é um geógrafo? – perguntou o príncipezinho. – É um especialista que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos. – Isso é bem interessante – disse o pequeno príncipe. Eis, afinal, uma verdadeira profissão! E lançou um olhar, ao seu redor, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão grandioso. – O seu planeta é muito bonito. Há oceanos nele? – Não sei te dizer – disse o geógrafo. – Ah! (O príncipezinho estava decepcionado.) E montanhas? – Não sei te dizer – disse o geógrafo. – E cidades, e rios, e desertos? – Também não sei te dizer – disse o geógrafo pela terceira vez. – Mas o senhor é geógrafo! (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 51).

Esta subseção descreve e interpreta as percepções dos docentes sobre possíveis transformações qualitativas no ensino-aprendizagem da geografia por meio do trabalho com imagens, como também reconhece, por meio das percepções desses docentes, as possibilidades de aproximação entre esse trabalho e as vivências dos estudantes. Para tanto, na produção das entrevistas fenomenológicas foi sugerido aos docentes que relatassem momentos ou situações pedagógicas em que o seu trabalho com imagens foi fecundo para o ensino-aprendizagem da geografia. Com suas respostas foi construído um quadro, que se encontra disponível no Apêndice A.

De maneira geral, os docentes entrevistados relatam que o trabalho pedagógico com imagens é importante para o ensino-aprendizagem da geografia escolar, pois possibilita tensionamentos e transformações fecundas para essa disciplina, ao mesmo tempo em que os motiva a se interessarem cada vez mais pelo seu estudo. Com base nas respostas, que podem ser visualizadas no Apêndice A, foi possível identificar as principais potencialidades e fragilidades do trabalho com imagens nas aulas de geografia.

Uma das possíveis potencialidades do trabalho com imagens foi a maior participação e envolvimento dos estudantes nas aulas de geografia. Com base nas percepções dos docentes entrevistados, tal participação ocorre devido à abertura da imagem em permitir que os estudantes sejam ativos no processo de aprendizagem, tornando-os produtores do conhecimento geográfico. Essa produção do conhecimento geográfico pelos estudantes se desenvolve quando eles conectam ou articulam os

conteúdos da geografia escolar (urbanização, ruralidade, hidrografia, geomorfologia etc.) com seus conteúdos vivenciais, experiências imaginárias ou percepções dos lugares onde moram. É por meio da conexão e/ou articulação entre os conteúdos vivenciais e geográficos que docentes e estudantes vão se aproximando e construindo, por meio do fortalecimento de vínculos, relações mais afetivas, possibilitando que a aprendizagem seja desenvolvida de forma experiencial e marcante em suas memórias.

Outra potencialidade identificada nas percepções dos docentes entrevistados foi que o trabalho com imagens permite que o ensino da geografia escolar cumpra com um de seus principais propósitos pedagógicos, que é investir esforços para que os estudantes conheçam e produzam sentidos próprios para os diversos espaços-tempos do mundo sem, necessariamente, sair das quatro paredes da sala de aula. Além de que, esse trabalho não só possibilita ao estudante compreender as imagens do mundo ou construir sentidos e percepções sobre o mesmo, como também se localizar no espaço, identificando os limites e as fronteiras do território em que habita.

No processo de produção de percepções das imagens do mundo, é fundamental refletir sobre os valores que atravessam essas imagens, pois assim a percepção produzida tem a possibilidade de distanciar-se de uma construção mais cristalizada para aproximar-se de uma construção mais aberta, reflexiva, crítica e criativa. Diante disso, os docentes investigados expressam que o trabalho problematizante com imagens potencializa o ensino da geografia escolar capacitar os estudantes a identificarem valores sociais presentes nas disputas sobre projetos em confronto para transformações sociais, ao mesmo tempo em que os encoraja a produzir imagens do mundo coerentes com valores e princípios marcantes em suas vidas concretas, que se comprometam com a inclusão da diversidade e com a justiça social.

A ideia de que o trabalho com imagens tem potencialidades no desenvolvimento da curiosidade e da criatividade dos estudantes é outra importante potencialidade apontada pelos docentes. As imagens levam os docentes a produzir indagações capazes de ampliar o estilo de aula tradicional ao se colocarem como interlocutores interessados na produção de conhecimento fecundo, tornando a aula mais profunda e produtiva. As indagações discentes são provocadas pela abertura da imagem, a qual tende a convocá-los a novos questionamentos que podem conectar-se tanto com outros conteúdos da geografia, quanto com conteúdos de outras áreas do conhecimento, tornando a aula interdisciplinar. Além disso, é por meio dessa abertura da imagem que os estudantes podem desenvolver

competências cognitivas, ao mesmo tempo em que se empenham cada vez mais com as propostas de atividade dos docentes e com o ensino da geografia como um todo.

Os docentes relataram, ainda, que o trabalho com imagens possibilitou que suas práticas de ensino se desenvolvessem de forma mais atenciosa e cuidadosa, propiciando-lhes refletir sobre elas, podendo recriá-las e inová-las. Para mais, os docentes apontam que o trabalho com imagens proporciona-lhes realização profissional e motivação para continuar realizando esse trabalho, uma vez que através dele podem perceber maior participação dos estudantes nas aulas, obtendo uma devolutiva em aprendizagem sobre os conteúdos, como também permite-lhes acompanhar as principais fragilidades apresentadas pelos estudantes no trabalho com imagens, que de acordo com o Docente Rio Grande do Norte é o despreparo quanto à produção e leitura de imagens. Na sua interpretação, por mais que a imagem possibilite abertura para que qualquer estudante desenvolva sua opinião, nem sempre a opinião processada sobre a imagem garante profundidade acerca do conteúdo contido na sua forma; essa opinião tende, na maioria dos casos, a ser bastante rasa.

Diante disso, o Docente Rio Grande do Norte relata quão fundamental é a orientação do docente no trabalho pedagógico com imagens para convocar e provocar os estudantes a desenvolverem tal trabalho em acordo com a construção de competências cognitivas, sociais e afetivas. Tais competências possibilitam que os estudantes desenvolvam o pensamento compreensivo, crítico e criativo, ao mesmo tempo em que ampliam os laços de interação com o grupo, produzindo afetos e permitindo que as suas aprendizagens se tornem mais profundas e experienciais.

Mais uma potencialidade registrada na percepção dos docentes entrevistados foi o uso da imagem enquanto um fecundo dispositivo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. O trabalho com imagens possibilita que os docentes ampliem as suas concepções de avaliação, incluindo em suas aulas atividades mais provocativas, interativas e afetivas, promovendo um maior envolvimento dos estudantes com a disciplina e com os seus próprios processos de aprendizagem. A partir das falas dos docentes, disponíveis no Apêndice A, foram sugeridas atividades avaliativas com imagens, sendo elas: construção de jogos, participação em *games* digitais, produção de representações culturais ou espaciais e o desenvolvimento de análises profundas sobre charges e/ou fotografias.

## 7.2 AS MÚLTIPLAS FORMAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM IMAGENS: ESTUDO COM DOCENTES DE GEOGRAFIA DA ESCOLA BÁSICA

Com base nos relatos dos docentes entrevistados (disponíveis no Apêndice A), foi possível identificar e categorizar formas com que os docentes de geografia da escola básica desenvolvem o trabalho com imagens. Dentre as formas percebidas, tomando como ponto de partida a classificação das abordagens de ensino-aprendizagem de Mizukami (1986), foi construído o Quadro 1.

**Quadro 1** – As formas de trabalho pedagógico com imagens

<b>Formas tradicionais</b>	Predomínio da exposição puramente técnica e ilustrativa, na qual as imagens são utilizadas como simples recursos visuais ou representacionais. Nas formas tradicionais o docente recorre à imagem para transmitir sentidos mais cristalizados para os estudantes, os quais apropriam-se desses sentidos de maneira mecânica e pouco reflexiva. Isso ocorre quando um docente trabalha com um mapa de vegetação generalizando os biomas e esquecendo-se das zonas de transições ou, ainda, da teoria dos refúgios.
<b>Formas cognitivas</b>	O foco está em desenvolver a inteligência dos estudantes. Nas formas cognitivas o docente cria situações para que ele e os estudantes possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo em que possa ser construída uma noção de moral e de racionalidade. Ademais, nesse trabalho a forma da imagem é pouco trabalhada, pois ela é compreendida, apenas, como um dispositivo de conteúdos. Quando há maior foco nos conteúdos, a imagem tende a tornar-se uma produção conteudista e carregada de sentidos mais cristalizados.
<b>Formas comportamentais</b>	O docente valoriza o produto do conhecimento em detrimento do processo e procede pedagogicamente a partir do pressuposto de que o comportamento do estudante pode ser conduzido por meio do uso de imagens ao trabalhar com a concepção de aprendizagem como estímulo/resposta. Um exemplo para esse uso pode ser percebido nas falas do Docente Ceará, quando ele indaga que “Nessas aulas tudo era bem mais tranquilo. Eu montava a sala em semicírculos e enquanto eu explicava e a imagem estava sendo refletida, não ouvia vozes”. Diante disso, penso que o estímulo para o trabalho com imagens era reforçado com a ideia de controle do ambiente.
<b>Formas histórico-críticas</b>	O foco está centrado no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Nessas formas o objetivo do trabalho com imagens é tornar o estudante consciente das concretudes, contradições e capciosidades contidas nas imagens do mundo. A preocupação é com a formação de subjetividades ativas e com pensamento autônomo, capaz de produzir sentidos próprios.
<b>Formas socioculturais</b>	Tanto o docente quanto o estudante são sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento geográfico escolar. Nas formas socioculturais o docente é o responsável por problematizar e provocar os estudantes através do trabalho com imagens, e de relacionar os conteúdos da geografia escolar com os conteúdos vivenciais dos estudantes. O estudante, no entanto, tencionado pelas provocações do docente e pela abertura da imagem, tende a levantar indagações capazes de instigar o docente a ir além dos roteiros prescritos das aulas de geografia.

**Fonte:** Elaborado pelo autor desta dissertação.

A partir dos relatos dos docentes entrevistados, disponíveis no Apêndice A, penso que esses sujeitos tendem a desenvolver formas de trabalho com imagens que intencionam familiarizar os estudantes com os fenômenos do mundo.

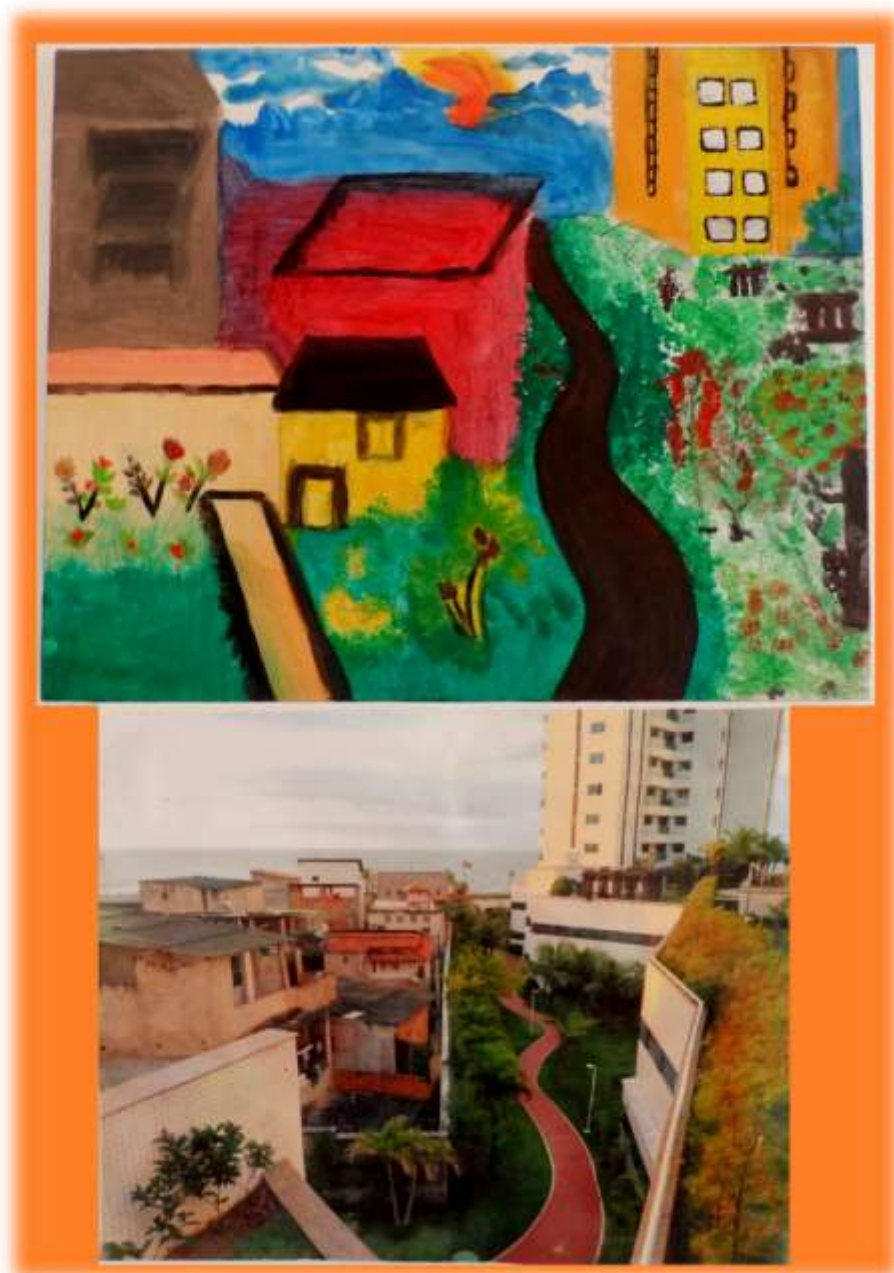
Predominantemente, os docentes entrevistados trabalham com imagens de formas tradicionais e cognitivas, objetivando que os estudantes construam representações dos conteúdos em imagens, ainda que de maneira visual e racionalista. É por meio dessas formas de trabalho que os docentes pesquisados vão se apropriando da imagem como “recurso didático” para auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos geográficos.

Outras formas com que os docentes entrevistados trabalham com a imagem são as socioculturais. Nessas formas, tanto o docente quanto os estudantes são produtores dos conhecimentos geográficos, pois os seus saberes e vivências possibilitam que ambos aprendam e ensinem no trabalho com imagens. Além do mais, nessas formas o docente convoca a imaginação dos estudantes. Contudo, tal convocação me aparenta ser pouco desenvolvida, uma vez que a percepção dos docentes sugere que a imaginação consiste em um nível de pensamento mais abstrato (irreal), que deve ser transposto para que o estudante alcance a representação (real) ou a “essência” dos fenômenos existentes.

Em outras palavras, penso que os docentes percebem o imaginar e o representar de formas diferentes. O imaginar é de uma ordem mais subjetiva, portanto, para a concepção epistemológica desses docentes, é um processo mental, cognitivo e interacional, menos qualificado para a ciência, enquanto a representação, que teria uma relação mais direta com a realidade, seria um processo mental mais “objetivo”.

O menor desenvolvimento do trabalho com a imaginação em relação a um maior trabalho com a representação dos fenômenos existentes repercute diretamente no maior trabalho dos docentes com formas histórico-críticas em relação a formas socioculturais. Nas formas histórico-críticas de trabalho com imagens o docente distancia-se do trabalho com a imaginação dos estudantes para aproximar-se do trabalho com a construção do pensamento crítico deles. De acordo com a percepção dos docentes entrevistados, a geografia seria o estudo da realidade do mundo, logo, o seu ensino tende a desenvolver nos estudantes muito mais o pensamento crítico do que o criativo.

**Figura 18** – Aquarelas da imaginação: (re)construção de cenários urbanos de Salvador



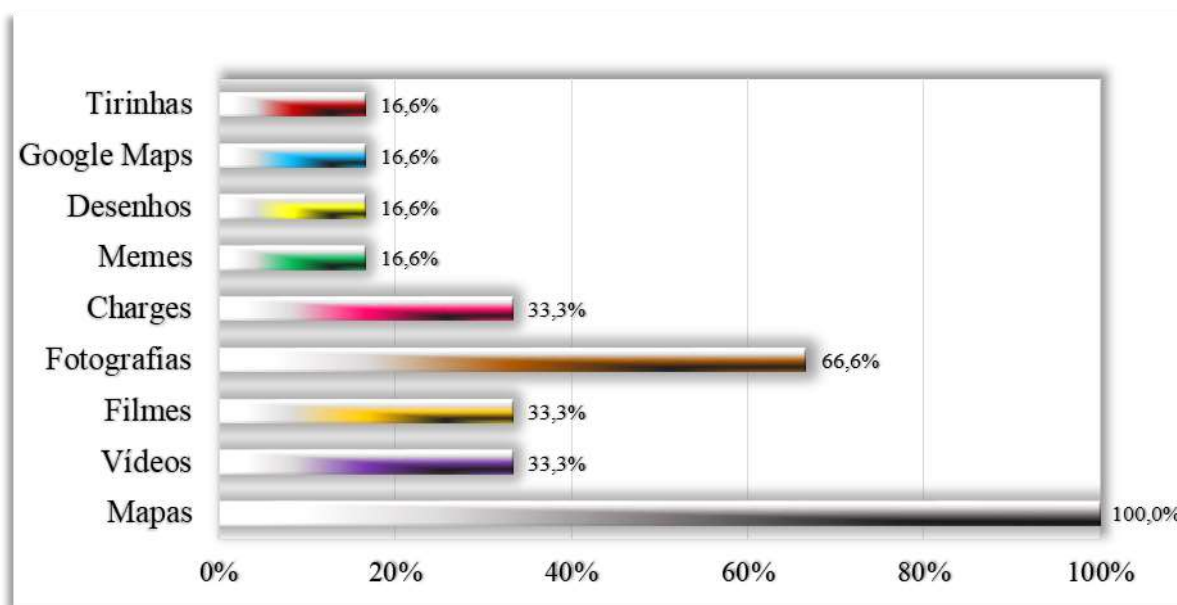
**Fonte:** Fotografia e pintura em tela produzidos pelos estudantes do Docente Sergipe em aula interventiva.

Convém salientar que o estudo das formas não tem como objetivo indicar uma receita “ideal” para se trabalhar com imagens, pois se sabe que os docentes são singulares e possuem diferentes experiências e contatos com o mundo. Além disso, os cenários escolares são diversos e por isso nem sempre a forma mais fecunda de trabalho com imagens em uma escola garante a mesma potencialidade em outra.

### 7.3 A FREQUÊNCIA, A INTENCIONALIDADE E A POTÊNCIA DO TRABALHO COM IMAGENS DESENVOLVIDO POR DOCENTES DE GEOGRAFIA E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE IMAGEM

Esta subseção identifica a frequência, a intencionalidade e a potência com que se desenvolve o trabalho com imagens pelos docentes de geografia da escola básica, assim como categoriza a percepção de imagem deles. Diante disso, foi proposto nas entrevistas fenomenológicas o seguinte: relate os tipos de imagens que são utilizadas nas suas aulas de geografia. Com os relatos foi construído o Gráfico 1, que apresenta, em porcentagem, as imagens mais utilizadas pelos seis docentes entrevistados.

**Gráfico 1** – As imagens mais utilizadas pelos docentes de geografia entrevistados



**Fonte:** Elaborado pelo autor desta dissertação.

Com base no Gráfico 1, pode-se dizer que os docentes entrevistados utilizam múltiplas imagens em suas aulas de geografia. No entanto, a maioria das imagens apresentadas estão diretamente ligadas ao desejo de representar os fenômenos existentes no mundo para os estudantes, assim como de trabalhar com a formação do pensamento crítico deles. Essas imagens são: fotografias de vegetações existentes; *Google Maps* ou mapas para a demonstração dos limites e fronteiras de um território; desenhos do percurso da casa dos estudantes para a escola; vídeos de fenômenos naturais em ação; filmes

(documentários) de teóricos do campo da geografia retratando algum dilema socioambiental; ou, ainda, tirinhas, *memes* e charges sobre alguma situação geopolítica para discussão em sala de aula.

Cabe salientar que as imagens apresentadas no Gráfico 1 me produziram inquietações nos processos de entrevista, uma vez que não incluíam as imagens já relatadas pelos docentes em questionamentos anteriores. Em seus relatos anteriores, apresentados no quadro com as percepções docentes sobre a fecundidade da imagem na geografia escolar (disponíveis no Apêndice A), os docentes apontam imagens mais abertas, mais diversas e mais coladas com a vida dos estudantes. Em vista disso, fui indagando os docentes ao final de cada um dos seus relatos. Essas indagações tinham como objetivo provocá-los para refletirem mais profundamente sobre suas falas e acerca dos questionamentos levantados, buscando proporcionar maior consciência sobre os processos da entrevista. Convém ressaltar que isso só foi possível pela própria natureza da entrevista fenomenológica em desenvolver-se de maneira conversacional e dialógica, estimulando os sujeitos a um maior contato com os fenômenos que se revelam.

A primeira provocação que fiz aos docentes entrevistados relacionou-se com os tipos de imagens apresentadas no Gráfico 1 como as mais utilizadas, as quais aparentavam estar mais ligadas ao campo da representação. Sabe-se que, com essas imagens (mapas, fotos, vídeos, filmes etc.), é possível desenvolver inúmeras competências, no entanto da maneira como os docentes relataram o uso dessas imagens ficavam explícitas suas intencionalidades em traduzir e ilustrar para os estudantes os fenômenos do mundo.

Comecei, então, a lhes indagar se haveria outras imagens a serem acrescentadas, uma vez que nos seus relatos anteriores (disponíveis no Apêndice A) pude perceber outras imagens sendo citadas. Os docentes de imediato me relataram já terem apontado todas as imagens que utilizam em suas aulas. Desse modo, cheguei ao entendimento de que os docentes não conseguiam perceber as outras imagens que relataram nos questionamentos anteriores, porque para eles não eram imagens. Foi então que compreendi que essa situação se relacionava diretamente com a percepção de imagem desses docentes.

Suas percepções de imagem estavam associadas à ideia do parado, do fixo, do materializado, do visível, do ilustrativo, do lógico e do “real”. Por esse motivo, categorizei a percepção de imagem dos docentes em percepções representacionistas e racionalistas. As **representacionistas** percebem a imagem como uma representação de um fenômeno, que por sua vez tem de ser real ou existente no mundo. Nessa percepção a imagem é utilizada em sala de aula para que os estudantes tenham contato com os mais diversos

fenômenos socioambientais do planeta. As **racionalistas** percebem a imagem como uma construção lógica e racional que explica a realidade. Nessa percepção a imagem é utilizada para que os estudantes possam compreender, de uma maneira crítica, as concretudes e contradições da “realidade” do mundo.

Penso que as percepções de imagem dos docentes de geografia da escola básica elaboram-se com base nos grupos sócio-político-culturais com os quais esses interagem, contemplando ainda os processos educativos-civilizatórios contemporâneos centrados em estruturas lógicas, lineares e racionais. Soma-se a formação inicial em geografia, na qual os docentes do curso tendem a trabalhar, com maior frequência, imagens representacionistas e racionalistas do espaço geográfico.

Caracterizada as suas percepções, os questioneei sobre o sentido pedagógico das imagens da aula de campo, do *game online*, do olhar pelo vidro da janela da escola, da feira das regiões, do bingo de imagens, entre outras imagens por eles relatadas nos questionamentos anteriores. Suas falas ressaltavam a minha ideia sobre as suas percepções de imagem, uma vez que relatavam que as imagens eram as fotografias desenvolvidas no campo e não a própria aula de campo, os vídeos dos fenômenos naturais apresentados pelo *game* e não o próprio *game*, as fotos capturadas no bairro e não o olhar pela janela para contemplação do mesmo ou, ainda, as imagens apresentadas na feira das regiões e não que essa feira já seria a construção de uma potente imagem.

Suas alegações eram de que o *game* e a feira eram dinâmicos ou de que o olhar pela janela e a saída de campo não eram representações materializadas e sim contatos imediatos com a realidade. Com o objetivo de problematizar tais percepções, foi desenvolvido um diálogo com os docentes sobre conceitos de imagem; os conceitos problematizados foram os trabalhados nas seções de fundamentação teórica desta investigação científica. Após o diálogo sobre os conceitos, os docentes ampliaram as suas percepções e os seus repertórios de imagem. Citaram então outros tipos de imagens: a música, os *games*, o teatro, as provocações imaginativas e até a própria expressão humana. Segundo o Docente Sergipe, “eu não sabia que a imagem era tão diversa; agora que sei, noto que quando trabalho com vegetação uso a minha expressão humana. Eu mesma viro uma árvore de troncos retorcidos dentro da sala de aula!”.

Outro caso de transformação e ampliação perceptiva foi relatado pelo Docente Bahia. Quando provocado pelo diálogo sobre conceitos de imagem, ele lembrou de um trabalho que desenvolveu com uma turma de estudantes cegos.

Levei uma turma de alunos cegos para um museu e um deles tocou em uma estátua e veio falar comigo que quando tocou era como se estivesse vendo a própria mãe. Eles eram cegos! Logo, eu pensava que eles não estavam vendo nada. Mas eles falavam em ver. Eu acho que eles viam a imagem pelo tato. Lembro, também, que trabalhei com a construção de mapas táteis com grãos de milho, deitado e em pé, com essa mesma turma. Acho que eles viam até mais do que os meus alunos que enxergavam. (DOCENTE BAHIA).

Diante dos relatos apresentados, acredito que as percepções dos docentes foram ampliadas, não sei se reconstruídas, pois, através do diálogo que problematizou os conceitos os docentes, passaram a entender a imagem como algo mais dinâmico, vivo e influenciável na construção da percepção e do pensamento.

Depois da identificação dos tipos de imagens utilizadas pelos docentes, foi feito a eles o seguinte questionamento: informe com que frequência o trabalho com esses tipos de imagens é desenvolvido. Com as suas respostas foi possível perceber a seriedade dos docentes no trabalho com imagens.

Os docentes desenvolvem o trabalho com imagens todos os dias, visto que ela é pensada como um dispositivo fundamental para o desenvolvimento das aulas de geografia. Ao mesmo tempo, tive como identificar quais imagens são mais trabalhadas nessas aulas. Usualmente, os docentes recorrem aos mapas todos os dias; as charges, fotografias, *memes* e tirinhas, a cada duas semanas; os *games*, aulas de campo e feira das regiões, apenas uma vez no ano; e os vídeos, filmes e *Google Maps*, a cada dois ou três meses.

Posteriormente, foi feita aos docentes a seguinte indagação: o que lhe impulsiona a utilizar com maior frequência uma imagem em relação ao uso episódico de outras? Eles informam que os mapas são mais disponíveis, pois muitas vezes são seus, como também podem ser acessados com uma maior “facilidade” nas bibliotecas das escolas. Já as charges, fotografias, tirinhas e *memes* são enviados para os dispositivos digitais móveis dos estudantes.

O envio de imagens para o celular dos estudantes é relatado pelos docentes como uma ação que lhes gera maior exposição e nova demanda de trabalho. Esses alegam que para enviar as imagens têm que permitir que os estudantes tenham acesso a suas redes sociais particulares. Ao serem inclusos, os discentes vasculham os seus perfis buscando as imagens que têm sobre os docentes no ambiente de trabalho (a escola) nas redes sociais, gerando constrangimentos para ambos os lados. Além do mais, relatam que os estudantes não sabem utilizar as redes para fins de trabalho, tornando os espaços virtuais locais de lazer, conflito e entretenimento cotidiano, acarretando mais uma responsabilidade para o

docente, que diante das suas demandas de tempo, decorrentes de um cenário de desvalorização profissional, não têm como administrar os conflitos que emergem nesses espaços virtuais.

Sobre as aulas de campo, *games* e feiras das regiões, os docentes informam que a escola não tem recursos para locar ônibus, manter internet de qualidade ou ingredientes e roupas para que os estudantes montem as feiras. Assim sendo, em razão das limitações financeiras dos estudantes e da desvalorização profissional expressada nos seus salários, os docentes auxiliam uma vez ao ano os estudantes com o custeio dos seus trabalhos, geralmente no mês de novembro, quando recebem o décimo terceiro.

Por fim, sobre os vídeos, filmes e *Google Maps*, os docentes relatam que as escolas possuem poucos dispositivos para reprodução dessas imagens nas aulas de geografia. Os poucos equipamentos existentes (projetores, televisores e computadores) geram competições entre os docentes nas escolas, podendo até proporcionar conflitos mais intensos entre colegas de trabalho.

Isso posto, foi feito aos docentes o posterior questionamento: considerando a redução de verbas destinadas à Educação, você investe em algum dispositivo, de maneira autônoma, no seu trabalho com imagens? Diante do questionamento, quatro dos docentes entrevistados relatam já ter desenvolvido algum investimento próprio, como um meio de garantir potência para o trabalho com imagens, a fim de proporcionar um fecundo desenvolvimento para as aulas de geografia. Eles compraram projetores, fizeram impressão de materiais ou forneceram um auxílio financeiro para os estudantes investirem na qualidade das atividades. Não obstante, esses docentes informam que, mesmo diante de suas atitudes, acabaram não sendo valorizados pelos estudantes ou pela coordenação da escola, sendo, ainda, malvistas por alguns colegas de trabalho.

Os outros dois docentes se posicionam de forma crítica ao fato dos docentes arcarem com custeio dos materiais didáticos: “o que se precisa é de lutas e de manifestações, e não de uma atitude despolitizada em que o professor pega parte do salário dele, que já é baixo, para investir no que seria uma responsabilidade do Estado” (DOCENTE BAHIA).

De modo geral, tanto o Docente Rio Grande do Norte quanto o Docente Bahia sugerem que, diante dos cenários de precarização da educação, haja cada vez mais manifestações nas escolas e, se possível, também nos órgãos responsáveis pela administração da Rede de Educação do Estado da Bahia ou, ao menos, tendo consciência desses cenários de desvalorização da educação brasileira, que os docentes passem a

investir no trabalho com outras imagens (provocações, músicas, danças, encenações, expressões corporais, pinturas, mímicas) que não o vídeo, o filme, o *game* ou a feira, mas que também possibilitam a construção de competências cognitivas, sociais e afetivas. Penso que essa atitude dos docentes não se refere a uma conformação com os cenários de precarização, mais ao desenvolvimento de outras formas de resistência.

Após a identificação da percepção dos docentes e da frequência do seu trabalho com imagens, foi categorizada a intencionalidade com que desenvolvem esse trabalho. Para tal fim, foi proposto o seguinte questionamento: figure o que lhe impulsiona (movimenta) a trabalhar os conteúdos da geografia atravessados por imagens.

A principal intencionalidade dos docentes foi a educacional, apontada por cinco docentes, os quais ressaltam a importância do trabalho com imagens para a produção de mudanças qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem da geografia escolar, bem como para auxiliar na aprendizagem dos estudantes, uma vez que a imagem permite uma abertura para que os estudantes expressem as suas opiniões, assim como as desenvolvam com radicalidade.

É poder ensinar para os estudantes a dinâmica da Terra. Ensinar que nós fazemos parte desse planeta, ensinar que a gente precisa saber como interagir com esse planeta. É mostrar para o aluno como as coisas são de fato. É levar o aluno a aprender, pois o foco do meu ensino é a aprendizagem do meu aluno. (DOCENTE PERNAMBUCO).

Ademais, para o Docente Sergipe, a única intencionalidade relatada no seu trabalho com imagens foi a educacional, pois para ele as demais surgem diante da abertura dessa. “O meu objetivo é, simplesmente, fazer com que o conteúdo seja aprendido ou compreendido. Eu tenho que sair da sala com a sensação de dever cumprido” (DOCENTE SERGIPE).

Outro sujeito que apontou somente uma intencionalidade para o seu trabalho com imagens foi o Docente Bahia. Para ele, os docentes de geografia utilizam imagens, unicamente, para aproximar os estudantes da realidade, e é nessa aproximação que os estudantes vão se motivando, desenvolvendo suas cognições e aprendendo os conteúdos. Sua justificativa aproxima-se do relato do Docente Sergipe, contudo pode-se dizer que um está mais atento à ilustração dos conteúdos da disciplina de geografia, utilizando a imagem como um recurso para obtenção desse fim, e o outro, na possibilidade de tornar mais fértil a aprendizagem dos estudantes e o ensino da geografia escolar como um todo. Diante dos seus relatos, a intencionalidade do Docente Bahia foi categorizada como representacional.

Primeiro é contextualizar o real o mais próximo possível, para que os alunos entendam. O meu objetivo, único, é tentar fazer com que eles se apropriem do real, o mais próximo possível. A imagem para mim tem esse objetivo. Espero que o aluno tenha a construção de elementos imagéticos a partir de um mundo real. A imagem para mim é o princípio de tudo. (DOCENTE BAHIA).

A intencionalidade representacional foi a segunda mais levantada pelos docentes de geografia. Quatro docentes foram categorizados nessa intencionalidade, na qual o propósito do trabalho com imagens nas aulas de geografia consiste em aproximar, mostrar ou ilustrar para os estudantes os fenômenos “reais” ou os “fatos do mundo”.

A minha intencionalidade é fazer com que os estudantes entendam o assunto, pois essa é a forma mais fácil de compreensão. Porque eu sou assim, minha técnica de aprendizagem é essa. O que eu tenho dificuldade ‘eu preciso ver para crer’ e aprender. Eu tiro por mim; se eu vou explicar alguma coisa para a uma pessoa, eu preciso ver naquele momento como a pessoa está se sentindo. É preciso ter uma linguagem adequada para trabalhar. (DOCENTE PARAÍBA).

Na sequência, a terceira intencionalidade categorizada, com base nas falas dos docentes Ceará e Rio Grande do Norte, foi a cognitiva. Eles utilizam as imagens nas aulas de geografia como um dispositivo de depósito de conteúdos capaz de possibilitar que os estudantes desenvolvam competências cognitivas críticas ou tornem-se mais questionadores e atentos às concretudes e contradições da “realidade”. Uma implicação para essa intencionalidade é que enquanto uma construção conteudista, a imagem tende a ter sentidos mais cristalizados.

A minha intenção é facilitar a compreensão. Aliás, acho que não é nem só facilitar, é fazer com que eles tenham uma visão do real. Tento ver se eles viajam na mesma viagem que eu estou. Se compreendem os problemas sociais. De maneira geral, ver se consigo mudar a maneira de eles verem a realidade para uma maneira mais crítica. (DOCENTE CEARÁ).

Por fim, outra intencionalidade para o trabalho com imagens é a motivacional. Somente o Docente Rio Grande do Norte apontou essa intencionalidade nesse questionamento, mas ao analisar os relatos anteriores dos docentes Pernambuco, Sergipe e Paraíba, penso que eles também têm propósitos motivacionais nos seus trabalhos com imagens. Essa intencionalidade busca provocar nos estudantes um maior envolvimento

com a geografia escolar e com os seus próprios processos de aprendizagem, tornando-os mais comprometidos com as atividades que se relacionam a essa disciplina.

Busco melhorar o entendimento dos conteúdos de geografia para os alunos, pois com a imagem você consegue um resultado melhor. Porque 'a imagem vale mais que mil palavras' e de fato a imagem você pode usar o tempo inteiro, pois dali você pode extrair um monte de situações e questionamentos. Em cima disso, procuro extrair imagens que sejam divertidas, para fazer com que os alunos queiram aprender o conteúdo. (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE).

Identificadas e categorizadas as intencionalidades dos docentes no trabalho com imagens, buscou-se reconhecer as suas percepções sobre a potência desse trabalho. De início, foi levantado o seguinte questionamento: você recorda alguma situação vivenciada em que percebeu alguma potencialidade no seu trabalho com imagens?

Todos os docentes relatam que o trabalho com imagens é planejado, pensado e desenvolvido com intencionalidade, pois é frutífero e garante potencialidades aos processos de ensino-aprendizagem da geografia escolar. Assim sendo, foi proposto o seguinte questionamento: fale um pouco sobre que potencialidade seria essa e em seguida exemplifique um momento pedagógico vivenciado em que percebeu essa potência. Com suas falas, foi desenvolvida uma categorização exemplificada com os seus momentos ou experiências pedagógicas.

Vale destacar que as potencialidades apontadas pelos docentes se aproximam bastante das suas intencionalidades, no entanto ambas as categorizações se referem a configurações de minhas percepções e experiências imaginárias sobre as percepções dos docentes entrevistados. Com base nos relatos dos docentes sobre as potencialidades do trabalho com imagens, foram elaboradas as seguintes categorias: pedagógica, representativa, mobilizativa, intelectual e integrativa. Além disso, os momentos pedagógicos mencionados pelos docentes exemplificam diferentes potências para o trabalho com imagens, contudo foram destacados os que expressam um maior foco para uma determinada potencialidade.

Isso posto, a potência mais relatada pelos docentes foi a pedagógica, sendo que somente o Docente Bahia não levantou essa potência, por um motivo semelhante ao que aponta na intencionalidade. Segundo ele, a potência pedagógica seria um reflexo da potência representativa e mobilizativa da imagem.

De modo geral, a potência pedagógica consiste na fecundidade da imagem em provocar nos docentes de geografia reflexões sobre as suas práticas de ensino, possibilitando-os ressignificá-las, tornando-as problematizantes, ao mesmo tempo em que impulsiona os estudantes a participarem das aulas articulando as suas vivências com os conteúdos geográficos, permitindo que as suas aprendizagens sejam mais experienciais e marcantes à memória. É por meio dessa provocação e impulsionamento que o docente e os estudantes tencionam a geografia escolar a configurar-se mais ativa, filosofante e colada com a vida.

A imagem é a melhor maneira para que o aluno possa aprender. Noto que, com a imagem, eles memorizam vários conteúdos e de um jeito mais duradouro. Com essa imagem aprendida ele consegue captar o que eu digo e até fazer interferências nas aulas. Noto isso nas aulas que uso as janelas de vidro da escola, pois percebo que os alunos crescem mais nas aulas com os seus saberes sobre o bairro. (DOCENTE PERNAMBUCO).

A segunda potência mais relatada pelos docentes foi a representativa. Quatro dos docentes investigados inferem que a potência da imagem está em levar os estudantes a conhecerem o espaço que habitam e os fenômenos “reais” nele contidos, como também na tradução dos conteúdos da geografia ou de algo que foi idealizado “teoricamente”, ou seja, a imagem seria, basicamente, um dispositivo de ilustração.

Um menino de uma de minhas turmas, que aqui não cabe falar o nome, estava tendo dificuldades para localizar a Jamaica. Ele achava que ela ficava na África, por causa dos estereótipos propagados pela mídia. A imagem ajudou o menino a localizá-la na América e a desconstruir, de uma maneira crítica, os seus preconceitos, ampliando a sua percepção sobre o espaço. (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE).

Ao analisar o relato do Docente Rio Grande do Norte pode-se observar que ao mesmo tempo que a imagem proporciona uma representação racionalista do espaço geográfico para o estudante, ela também possibilita o desenvolvimento do seu intelecto, do seu pensamento crítico ou competência cognitiva crítica. Diante disso, outra potência abordada por dois docentes foi a intelectual.

A potência intelectual se desenvolve no trabalho centrado com os conteúdos das imagens. Embora essa potência possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico ou da competência cognitiva crítica dos estudantes, geralmente é respaldada por constructos representacionistas e racionalistas, nos quais os docentes trabalham a imagem pelos seus

conteúdos, despreocupando-se com a qualidade de suas formas. Na intelectual, a imagem torna-se um depósito de informações em que se é possível ler as concretudes e contradições da “realidade” dos fenômenos do mundo.

Em seguida foi relatada por três docentes a potência mobilizativa, na qual a imagem tem o poder para impulsionar e ao mesmo tempo desestimular os sujeitos, dependendo das formas e intenções com que é utilizada. Nessa potência, a imagem é um dispositivo capaz de produzir percepções-sensações diversas (atração ou repulsão, excitação ou pacatez, motivação ou desmotivação).

Quando eu uso a imagem, os alunos interagem e prestam mais atenção na aula. Mas eu quero falar de mim mesmo. Acho que a imagem não é só um enfeite, e em uma pegada mais filosófica e psicológica acho que a imagem traz aconchego, representa superação, traz elementos para fortalecer o indivíduo que a usa, ela é memória; traz, também, uma significação afetiva, traz repulsa, ódio, medo, pavor. A imagem desencadeia uma representação do ‘real’. Ela pode impedir que você avance por medo. Eu não podia ver foto de guarda-chuva que eu tinha medo, eu tinha um problema com guarda-chuva. Nunca fiz tratamento, mas me paralisa. Eu tenho medo de pessoas com guarda-chuva e nem gosto de usar. A imagem é utilizada com um fim. Sempre uso para algo. A mídia usa para provocar fome, calma, excitação. As indústrias utilizam as imagens para provocar tudo que elas querem. A vontade de beba Coca-Cola ou de coma um *Double Mc*. As imagens são apropriadas subjetivamente e elas são tratadas com os fins da classe dominante. (DOCENTE BAHIA, grifo nosso).

Ademais, para o Docente Pernambuco, “no trabalho com imagens os alunos não ficam quietos, participam bastante”. A participação dos estudantes é uma das principais características da potência mobilizativa, pois possibilita um maior envolvimento deles com a geografia escolar. Além de que, a depender das indagações que os estudantes venham a desenvolver por meio das mobilizações provocadas pela imagem, eles podem dar um novo norte para o roteiro de aula prescrito pelo docente.

Por fim, foi categorizada a potência integrativa, relatada por apenas um docente. A potência integrativa, na minha percepção, é uma poderosa possibilidade de desmanchar os territórios disciplinares, proporcionando uma abertura para uma educação mais interdisciplinar ou até, quem sabe, transdisciplinar.

Eu acho que a potência da imagem não é geográfica! Percebo que quando trabalho com imagens, a professora de história também pode falar sobre, a de sociologia também pode falar sobre, e o de filosofia também. Acho que essa potência seria uma convocação. E essa é a que mais me chama

atenção. Certo dia eu entrei na sala e a professora de história ainda estava dando aula. Ela estava trabalhando com fotografias da Segunda Guerra Mundial e me pediu para falar sobre. Eu, tranquilamente, falei sobre a disputa nos territórios. Aquela imagem me permitiu falar e não passar vergonha. (DOCENTE CEARÁ).

Para mais, acredito que a potência integrativa propicia uma ação social para a inclusão das diversidades e para a articulação dos grupos minoritários, possibilitando a integração de suas lutas, de uma maneira que proporcione a expressão de cada grupo em sua singularidade.

#### 7.4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM IMAGENS NOS CENÁRIOS ESCOLARES

Esta subseção identifica e explicita, nas percepções docentes, os fenômenos que se manifestam no trabalho pedagógico a partir da imagem, reconhecendo os principais desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com imagens nos cenários escolares, como também os provoca a desenvolver consciência das competências cognitivas que constroem ao lidar com as adversidades desse trabalho. Convém ressaltar que alguns dos desafios apontados já foram relatados, indiretamente, pelos docentes em subseções anteriores.

Para tanto, foi desenvolvido o seguinte questionamento: relate, com base nas suas experiências, o que já viveu no ensino com imagens, ou seja, quais dilemas (desafios ou acontecimentos) apareceram nesse ensino.

Com os relatos dos docentes foram identificados os principais desafios para o desenvolvimento do trabalho com imagens nas escolas: o despreparo dos estudantes para leitura de imagens; a ausência de apoio técnico para a instalação e manuseio dos equipamentos audiovisuais; a defasagem da infraestrutura das escolas em relação à escassez e à carência de manutenção de equipamentos audiovisuais; e a precarização da qualidade da educação pública brasileira.

Sobre o despreparo dos estudantes para a leitura de imagens, pode-se dizer, com base nas falas do Docente Rio Grande do Norte, que eles expressam opiniões acerca das imagens trabalhadas, no entanto não conseguem aprofundar, de uma maneira autônoma, os seus pensamentos sobre elas. Diante disso, é fundamental que o trabalho com imagens seja realizado em acordo com o desenvolvimento de competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas), para que os estudantes possam ler e construir imagens de forma autônoma e com sentido.

Para mim, a principal dificuldade de se trabalhar com imagens é a estrutura das escolas. Porque quando você tem uma boa estrutura para usar imagens é ótimo, mas aí vem um outro problema, que é a falta de habilidade dos meninos para ler imagens. A pior é a estrutural, pois com ela poucas imagens podem ser trabalhadas. (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE).

Com relação à ausência de apoio técnico, os docentes contam que quando conseguem utilizar a sala de vídeo<sup>26</sup> passam mais da metade do tempo da aula procurando cabos de som, de vídeo, interruptores, adaptadores e extensões elétricas de cada um dos equipamentos. Segundo o Docente Pernambuco, a destinação de um funcionário da escola para a prévia instalação dos equipamentos audiovisuais possibilitaria um maior aproveitamento do tempo para o trabalho com imagens. No entanto, sabe-se que os sujeitos “colaboradores” com a escola são poucos e convocados por inúmeras demandas. Além do que, muitas escolas não contam com verbas para contratação de funcionários de apoio.

O dilema seria se eu tivesse dificuldades em ler imagens. Dilema é vencer as dificuldades do ambiente escolar, pois é um tanto cansativo. Eu tenho perdido a motivação, porque vai se tornando desgastante a falta de material nas escolas. Falta, também, alguém para auxiliar, um apoio técnico para os poucos recursos que se tem. Só para ligar os equipamentos já vai boa parte do tempo da aula. (DOCENTE PERNAMBUCO).

Acerca da defasagem da infraestrutura das escolas, os docentes relatam que o acesso aos recursos tecnológicos, que muito contribuiria para o trabalho pedagógico com imagens, é insuficiente. Existe nas escolas escassez de equipamentos audiovisuais (projetores, computadores, televisores), gerando uma grande competição por esses equipamentos entre os docentes. Some-se a isso o fato de a maioria dos poucos equipamentos disponíveis, quando danificados, frequentemente levam muito tempo para serem reparados ou, em casos não raros, viram sucata. Infelizmente, no atual contexto político de drásticas diminuições de verbas para a Educação, em sintonia com um projeto de privatização do ensino no país, a situação de precariedade estrutural e infraestrutural tende a se manter ou mesmo piorar, uma vez que ocorrerão dificuldades para manter os equipamentos já existentes ou para comprar tecnologias mais atuais.

---

<sup>26</sup> A sala de vídeo consiste no local, dos cenários escolares, em que estão os equipamentos de reprodução audiovisual.

O problema é que nem sempre as escolas têm os materiais que você necessita, e nem depende só da escola. Aqui tem três projetores com a lâmpada queimada e a secretaria não manda o dinheiro para consertar. Além da dimensão micro do laboratório de informática, com dez computadores para turmas de trinta a quarenta alunos, tendo que sentar três a quatro alunos por máquina. (DOCENTE CEARÁ).

Entretanto, a questão de fundo que não foi problematizada pelos docentes diz respeito à construção de uma visão crítica sobre a relação entre a imagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No complexo cenário contemporâneo, no tabuleiro do jogo de forças políticas, a soberania nacional está intimamente relacionada ao poder tecnológico, uma vez que tecnologia digital da atualidade não se reduz à ciência aplicada: “Ela é, na verdade, um emaranhado confuso de geopolítica, finança global, consumismo desenfreado e acelerada apropriação corporativa dos nossos relacionamentos mais íntimos” (MOROZOV, 1984, p. 7). Tal impacto das TICs se torna gravíssimo no atual contexto político brasileiro quando o presidente despreza a ciência, reduzindo a possibilidade de produzirmos tecnologias próprias. Aliás, o atual governo é, podemos dizer, anticientífico, o que pode ser observado pela qualidade de seus ministros, com destaque especial para a ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (Damares,) quando afirma publicamente:

Deixa eu explicar a minha visão de tudo isso. A igreja evangélica perdeu espaço na História. Nós perdemos o espaço na ciência quando nós deixamos a teoria da evolução entrar nas escolas, quando nós não questionamos, quando nós não fomos ocupar a ciência! A igreja evangélica deixou a ciência para lá e [...] vamos deixar a ciência sozinha, caminhando sozinha, e aí cientistas tomaram conta desta área e nós nos afastamos. (MINISTRA..., 2019).

Não é difícil imaginar as diferenças de oportunidades dos estudantes que estudam em escolas sucateadas e sem acesso ao mundo digital.

Aqui na escola sinto falta de um apoio ou de um suporte. Aqui dá o horário e o povo sai, então tenho medo de ir para o auditório, no térreo. Esse recolhimento do pessoal, antes da hora, me deixa insegura. O principal desafio, para mim, é a inoperância da escola, pois chegaram *smart TVs* e até hoje não foram instaladas. Quando instala, falta cabo, falta isso, falta aquilo. A outra escola que trabalho recebeu uma lousa digital, mais não tem espaço para colocar. Além disso, o computador foi roubado e nós não recebemos capacitação. (DOCENTE SERGIPE).

Por fim, um dos docentes avalia que não há dificuldades no trabalho com imagens, o que ocorre é uma precarização da qualidade da educação pública brasileira como um todo. Conforme o Docente Bahia, o sistema educacional público é organizado pelos grupos hegemônicos para manter os sujeitos desprivilegiados com ocupações e com o mínimo de formação para que não se manifestem ou se revoltam contra os privilegiados, garantindo, simultaneamente, que a educação proporcionada nos cenários escolares não obtenha efetividade. A escola seria um espaço-tempo bastante planejado para ser inoperante, assim como uma das responsáveis pela manutenção de determinadas estruturas sociais.

Não tem nenhum problema. É mais a vontade do professor. Não existe dificuldade nenhuma. Você pega qualquer coisa, um fósforo, uma lagartixa, uma tampa de garrafa e pode com elas criar imagens. Agora, para se trabalhar com as imagens digitais, tem, pois precisa de internet de qualidade e equipamentos para acessar. Tenho reduzido meu trabalho com as digitais devido à falta de recursos na escola, que para mim já é planejada pelas classes dominantes para manter os trabalhadores nos seus devidos lugares. (DOCENTE BAHIA).

Em geral, esses desafios tendem a frustrar as expectativas dos docentes em relação à utilização pedagógica de imagens nas escolas, levando-os a abdicar de seu uso ou a recorrer a poucos tipos de imagens. O não uso de imagens implica diretamente na vulnerabilização dos estudantes, pois o desenvolvimento de competências cognitivas críticas com imagens é fundamental para a leitura profunda delas e, por seu intermédio, do mundo.

O que me irrita mais é não achar o material ou a disponibilidade dele na escola. Aí é bem irritante. Você planeja uma aula e a sala de vídeo está ocupada ou o equipamento está novamente com defeito. Essa questão me frustra. (DOCENTE PARAÍBA).

Para além dos desafios, foi possível perceber como o trabalho pedagógico com imagens possibilita aos docentes desenvolverem em si próprios competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas) mais complexas ao tentarem superar as adversidades desse trabalho. Para tanto, foi levantado o posterior questionamento: como você foi tentando superar os desafios e dificuldades que vivencia no trabalho com imagens nas escolas? A partir dos seus relatos, pude construir três “alternativas” que possibilitam a permanência do trabalho com imagens nos cenários escolares.

A primeira consiste no desenvolvimento de competências cognitivas criativas para (re)construir imagens com os “achados” na escola. Os achados na escola tendem a ser as

paisagens observadas pelas janelas, os materiais recicláveis encontrados, as expressões corporais dos estudantes e do docente etc. Além disso, pode-se utilizar os celulares dos estudantes, tendo consciência de que “muitos não têm celular e às vezes eles não trazem para escola, pois temem ser assaltados” (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE). A segunda alternativa foi a de planejar as aulas com base nas imagens disponíveis na escola, buscando trabalhá-las com maior profundidade. Essas imagens se referem aos mapas e às que estão contidas no livro didático. A terceira alternativa foi a organização de manifestações nas escolas, comunidades ou órgãos educacionais.

Fiz uma manifestação na escola com os alunos e a escola proporcionou um trabalho incrível, no qual fizemos todos os percursos ‘tradicionais’ de Salvador em um ônibus de turismo. Nesses percursos, os alunos foram fotografando a cidade de dentro do ônibus, para a construção de uma exposição fotográfica na escola. Além disso, conseguimos o apoio da escola para que os alunos que não tinham dinheiro pudessem tomar uma bola de sorvete na Ribeira. (DOCENTE SERGIPE, grifo nosso).

Sabe-se que nem sempre há condições para uma intervenção dessa natureza. Contudo, há nas manifestações uma potente forma de chamar a atenção da sociedade para o descaso dos órgãos públicos com as escolas públicas, bem como essas manifestações tendem a tornar as comunidades locais e escolares mais conscientes, ativas e críticas sobre a qualidade da educação que lhes é ofertada.

#### 7.5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS SENSACIONES DOS ESTUDANTES NO TRABALHO COM IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Esta subseção recolhe e explicita as percepções docentes sobre as sensações dos estudantes no trabalho com imagens nas aulas de geografia. Para tanto, foi desenvolvido o seguinte questionamento: Nesse trabalho com imagens, quais reações você percebe nos estudantes? Mencione momentos pedagógicos experienciados em que identificou essas reações (sensações) nos estudantes.

Com os relatos foi construída uma nuvem de palavras disponível na Figura 19. Nela, as palavras destacadas por tamanho compõem as sensações mais relatadas pelos docentes.

**Figura 19** – Percepções docentes sobre as sensações discentes no trabalho com imagens



**Fonte:** Elaborada pelo autor desta dissertação.

De modo geral, todas as sensações discentes levantadas pelos docentes estão implicadas diretamente ou indiretamente com os processos de ensino-aprendizagem da geografia escolar, pois essas sensações corroboram com o desenvolvimento de competências (cognitivas, sociais e afetivas) entre o docente e os estudantes. No entanto, para proporcionar uma maior discussão sobre as sensações relatadas, foram elaboradas as consecutivas categorias: sensações emocionais, sensações cognitivas e sensações pedagógicas.

As sensações emocionais referem-se aos momentos de trabalho com imagens em que os docentes percebem os estudantes surpresos, alegres, chocados, empáticos, risonhos, irritados ou indignados. De acordo com os docentes, essas emoções os possibilitam sentir

se os estudantes estão atentos e envolvidos com os conteúdos ensinados. Ademais, para os docentes, as sensações emocionais afloram nos estudantes quando a imagem apresenta a realidade de uma forma “nua e crua”, manifestando algumas das perversidades dos grupos hegemônicos sobre as minorias sociais, assim como outras possibilidades de (re)existências.

As reações são diversas, a depender do que eu venha a trabalhar. Às vezes é indignação, geralmente quando a imagem apresenta alguma questão mais socioeconômica e eles percebem que estão sendo ‘lesados’ o tempo inteiro. Outro caso é quando a imagem fala das questões étnicas e o tema racismo surge. Eles ficam irritados pela existência do racismo nos dias atuais. (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE, grifo nosso).

Seguidamente, foram analisadas as sensações cognitivas. Nessas, as reações dos estudantes estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do seu pensamento crítico, como também ao desejo do docente de proporcionar, por meio do trabalho com imagens, que os estudantes obtenham novas informações e tornem-se mais “pensativos”, “sérios” e “reflexivos”. Tais entendimentos podem ser percebidos nas falas do Docente Sergipe: “os alunos não saem da mesma forma que entram na minha aula, pois a aula com imagens tem que ser diferente. Eles têm que sair com mais conhecimento e eu tento observar isso nas suas reações”. Além de que, conforme o Docente Rio Grande do Norte, as imagens possibilitam nos estudantes sensações de “relaxamentos”. Convém ressaltar que esses relaxamentos apontados por ele consistem em uma forma de se desenvolver o pensamento crítico dos estudantes sem, necessariamente, ter que trabalhar com os conteúdos da geografia. “Sem o intuito de cumprir um conteúdo, coloco uma pintura aleatória para que eles relaxem e discorram à vontade. Acho que no final eles chegam a bons entendimentos.” (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE).

Em seguida, foram categorizadas as sensações pedagógicas, as quais estão a maior parte das reações apresentadas na Figura 19 (comunicativos, envolvidos, interessados, mobilizados, “balbúrdicos”, eufóricos, desejosos, focados e atenciosos), bem como a maioria das sensações mais levantadas pelos docentes de geografia nas entrevistas fenomenológicas (compreensivos, questionadores, participativos e curiosos). Em geral, essas sensações possibilitam mudanças bastante expressivas para os processos de ensino-aprendizagem da geografia escolar, uma vez que tendem a tornar os estudantes mais participativos, comunicativos e envolvidos com as atividades dessa disciplina e com os

seus próprios processos de aprendizagem, tornando-os marcantes e duradouros em suas memórias.

Às vezes encontro os alunos nos corredores e eles me falam: ‘Professora, lembra da aula que a senhora mostrou isso ou aquilo outro?’ Isso mostra que foi positivo. Acredito que eles só falam muito tempo depois, porque a aula foi significativa para eles. (DOCENTE SERGIPE).

Ademais, muitas das “balbúrdias” desses estudantes, que não são barbáries, tendem a provocar os docentes a saírem dos roteiros preestabelecidos de planejamentos de ensino mais cristalizados, possibilitando que a geografia escolar se aproxime das vivências e experiências imaginárias dos estudantes, ao mesmo tempo em que se torna gradualmente aberta para o trabalho interdisciplinar.

Mostrei uma imagem de um processo de urbanização para minha turma e um estudante veio me questionar sobre uma situação urbana da Fazenda Grande do Retiro. Ele falou sobre os desmoranamentos na área da Avenida General San Martin e sobre os locais de ocupação desordenada no bairro. Além disso, já foi fazendo a inferência sobre a importância de se planejar para construir uma habitação. Eu achei interessante ele fazer essa relação e já perguntar sobre um fato perto dele. Percebo que até o aluno mais disperso fica mais focado nessas aulas. (DOCENTE PERNAMBUCO).

Tomando a fala do Docente Rio Grande do Norte como base, os docentes acreditam que o trabalho com imagens possibilita aos estudantes “uma maior compreensão da geografia, do que é o mundo e dos seus papéis nesse mundo. Ao menos, penso que é essa a reação deles nas minhas aulas com imagens”. Isto posto, foi sugerida aos docentes a reflexão sobre a seguinte indagação: o que lhe permite acreditar que os estudantes estão tendo uma maior compreensão dos conteúdos da geografia escolar por meio do trabalho com imagens? Suas falas foram:

Eu percebo que eles entendem melhor porque eles retornam isso nas suas falas ou me fazendo perguntas, deixando a aula mais dialogada. (DOCENTE BAHIA).

Eu percebia que eles compreendiam pelas suas convocações e pelos seus questionamentos. (DOCENTE PARAÍBA).

Eu vejo que ele chegou a um entendimento quando ele fala sobre o que aprendeu ou demonstra isso nas avaliações. (DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE).

Noto pela expressão do rosto deles ou, até, pelos seus suspiros. Aquele: 'Hum, agora eu entendi!' (DOCENTE PERNAMBUCO).

Logo, pode-se dizer que os docentes estão atentos às sensações dos estudantes no trabalho com imagens, tal como se preocupam com a repercussão desse trabalho na aprendizagem dos estudantes. Os docentes acompanham as expressões faciais, falas ou questionamentos desenvolvidos pelos estudantes como um meio de perceber a potencialidade do seu ensino com imagens, da mesma forma que a aprendizagem dos estudantes nesse trabalho tende a tornar as aulas dos docentes conversacionais e dialógicas.

Em conclusão, o trabalho com imagens possibilita uma abertura para o trabalho com as diversas sensações dos estudantes, como também para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas. Essas sensações podem proporcionar uma maior aproximação e contato entre o docente e os estudantes, ampliando as interações nas aulas de geografia e permitindo que o ensino do docente se torne cada vez mais sensível e problematizante e a aprendizagem do estudante possa acontecer de maneiras mais experienciais, perceptivas e marcantes à memória.

#### 7.6 AS APRENDIZAGENS DOS DOCENTES POR MEIO DO TRABALHO COM IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Esta subseção identifica nas percepções docentes os principais desenvolvimentos formativos conscientes que emergem através do trabalho com imagens nas aulas de geografia. Para isso, foi sugerido o seguinte questionamento: enuncie quais desenvolvimentos formativos foi possível perceber por meio do seu trabalho com imagens, o que já aprendeu com esse trabalho, ou seja, informe se esse trabalho lhe possibilitou alguma transformação pedagógica. Com as falas dos docentes foi construído o Quadro 2.

**Quadro 2** – As aprendizagens dos docentes através do trabalho pedagógico com imagens

DOCENTE CEARÁ	“Uma imagem que você viu em 1998 ou 1999 já mudou muito até 2019. Se você não olhar com um olhar mais crítico não vai enxergar as mudanças. Eu acho que também me desperta curiosidade, pois procuro coisas diferentes para trabalhar.”
DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE	“Eu aprendo que nem sempre o trabalho com imagens vai na direção que eu tinha planejado, acaba indo para outras direções e aí você tem que ter um ‘jogo de cintura’ para se adequar e permitir que os estudantes fluam, também porque tem que aproveitar o momento de interesse do aluno. A imagem tem um poder muito grande, porque ela desestabiliza e tira a pessoa do lugar. A imagem é um recurso que me permite estar preparado para as situações adversas.”
DOCENTE PERNAMBUCO	“Com a imagem eu aprendi a dar mais dinâmica e significado a minha aula, é o que é mais relevante, na verdade. Trabalhar imagens é você significar o que você está trabalhando e aí você acaba, também, se autossignificando como profissional, porque você vai se desafiar, vai trazer coisas diferentes. A imagem me tira do ‘lugar comum’, porque quando eu trabalho imagens não me sinto aquela professora que só entra na sala e ‘vomita’ os conteúdos. Então você dá outra vertente para a sala de aula.”
DOCENTE PARAÍBA	“Eu acho que é aprimorar o meu conhecimento, pois quanto mais você assiste a um filme, mais você vai percebendo alguma coisa; se assiste novamente, vai percebendo outra. Eu acho que se você vai trabalhando com imagens, com o passar do tempo vai percebendo mais sobre elas, tendo um maior entendimento ou até mesmo melhorando as suas explicações sobre essa imagem, podendo dar um novo direcionamento à aula. Acredito que assim aprimoro o meu conhecimento geográfico.”
DOCENTE SERGIPE	“A imagem acompanha as dinâmicas e as transformações do mundo. Ela me traz o novo. E perceber as mudanças me é interessante. Mostra como era antigamente, o orelhão e o primeiro celular. Eu já até levei isso para a sala, a transformação dos meios de comunicação. Compreender essas mudanças é correr atrás para acompanhar isso nos assuntos. Tive um professor em São Lázaro que as suas fichas pareciam pergaminhos, parecia que ele parou no tempo e eu me prometi não repetir essa cena.”
DOCENTE BAHIA	“Me ensinou que existe uma elite dominante, que diz o que é certo e o que é errado. Me ensinou que o professor tem um grande desafio, pois hoje ele pode ser acusado de ser um doutrinador, assim como pode ser acusado de ser um desconstrutor daquilo que é importante para as famílias dos alunos, principalmente no quesito religião. As imagens podem incomodar pelo cheiro, pela cor e pela representação. Logo, aprendo a lidar com as reações dos estudantes com essas imagens.”

**Fonte:** Elaborado pelo autor desta dissertação.

De modo geral, os docentes investigados têm consciência de que o trabalho com imagens lhes possibilita o desenvolvimento de aprendizagens capazes de transformá-los, bem como proporcionar potencialidades para os processos de ensino-aprendizagem da geografia escolar. Dentre as aprendizagens identificadas estão o desenvolvimento do pensamento crítico, o acompanhamento das transformações socioespaciais, a abertura e habilidade para lidar com as adversidades em sala de aula, a busca por inovação,

dinamismo, significação e produção de sentidos para as suas aulas, além da construção de competências cognitivas.

Sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, pode-se inferir que os docentes acreditam que o trabalho com imagens os torna mais reflexivos, questionadores e atentos tanto para as transformações socioespaciais, os mantendo atualizados, quanto para as possíveis intencionalidades que constituem as imagens mais cristalizadas apresentadas pelos dispositivos informacionais, os permitindo reconhecer e problematizar com os seus estudantes as imagens produzidas pelos grupos hegemônicos.

Com relação à abertura e à habilidade para lidar com as adversidades, os docentes relatam que o trabalho com imagens provoca os estudantes a se tornarem mais ativos e questionadores. Os estudantes, instigados pela abertura da imagem, tendem a desenvolver questionamentos que tensionam as aulas dos docentes “a tomarem novos nortes”, e essa situação nem sempre é agradável para os docentes, pois muitas vezes eles não estão preparados para lidar com as reações apresentadas pelos estudantes ou com os conteúdos levantados por eles.

Cabe destacar que a abertura dos docentes para lidar com essas adversidades os permite, dentro da “medida do possível”, pesquisar meios para tentar solucionar as situações que lhes são apresentadas, assim como para provocar os estudantes a auxiliá-los nessa pesquisa ou na resolução das situações-problema em sala de aula. Ao convocar os estudantes para auxiliá-los, os docentes estimulam o desenvolvimento da autonomia deles, na medida em que os convidam para a centralidade do processo, pois enquanto sujeitos ativos eles também são responsáveis pelos acontecimentos da aula. Acredito que são essas atitudes dos docentes que garantem a construção de protagonismos em suas aulas de geografia.

Acerca da busca por inovação, dinamismo, significação e produção de sentidos para as suas aulas, os docentes supõem que o trabalho com imagens permite que os estudantes construam aprendizagens mais fecundas e isso se deve ao fato de que quando desenvolvem esse trabalho, tendem a apresentar novidades para os estudantes, tornando-os mais participativos e comunicativos. Dentre as principais comunicações desenvolvidas pelos estudantes nesse trabalho estão os relatos de suas realidades locais.

Os relatos das realidades locais ou dos lugares dos estudantes, em diálogo com os conteúdos da geografia articulados ao trabalho com imagens, possibilitam que construam sentidos para o que aprendem, ao mesmo tempo em que (re)significam ou (re)configuram

esses conteúdos por meio das suas experiências imaginárias, tornando-os marcantes em suas memórias.

Por fim, os docentes pensam que o trabalho pedagógico com imagens também lhes possibilita a construção de competências cognitivas. Para eles, o trabalho com imagens é uma convocação para uma reflexão crítica sobre o ensino que produzem e é por meio dessa convocação que tendem a se “desafiar” a (re)criar as suas práticas de ensino por meio da (re)configuração das suas metodologias e do investimento na construção de outros conhecimentos, para que as suas aulas e o trabalho com imagens nelas desenvolvido tornem-se cada vez mais profundos e radicais.

## 8 IMAGENS DE FECHAMENTO

Em geral, pude evidenciar com esta investigação científica que a imagem carrega consigo uma potência pedagógica capaz de desmanchar conceitos e de convocar os estudantes a se tornarem mais envolvidos com a geografia escolar e com os seus próprios processos de aprendizagem. Além disso, percebi que o trabalho com imagens possibilita aos docentes tencionarem o ensino da geografia a se tornar problematizante, questionador, sensível, inovador, dinâmico, inventivo e, principalmente, relacionado com a vida dos estudantes.

O trabalho com imagens de maneira reflexiva, interpretativa e inventiva pode impulsionar o docente e os estudantes a desenvolverem competências cognitivas, sociais e afetivas, possibilitando tanto profundidade para criar imagens, quanto para lê-las criticamente. O trabalho com imagens, dessa maneira, é um dos meios de se proporcionar um contato com as sensações e vivências dos estudantes, gerando uma maior aproximação e interação entre eles e o docente. Além disso, quando articuladas com os conteúdos da geografia escolar, essas sensações possibilitam que a aprendizagem dos estudantes se torne mais experiencial e marcante em suas memórias.

No que se refere às construções conceituais, a imagem foi percebida enquanto uma manifestação de forma-conteúdo, uma vez que é tanto constituída por conteúdos próprios, como a sua materialização (física ou imaginativa) não poderia existir se veiculada a outras formas. Quando o conteúdo na imagem é mais valorizado que a sua forma, esta pode ser percebida como uma construção conteudista de sentidos mais cristalizados. Já quando a forma da imagem é mais valorizada que o seu conteúdo, ela tende a ser observada enquanto uma produção desconectada da realidade, ilógica ou esvaziada de sentidos.

Além do mais, na maioria das vezes associada à visão, a imagem nem sempre é visível, podendo também ser uma construção imaginativa. A imagem possibilita uma abertura para o desenvolvimento da imaginação, e simultaneamente é pelo ato de imaginar que os sujeitos manifestam uma potência dinâmica capaz de criar novas imagens. A imaginação consiste no “traço de um real”, no qual o ato de imaginar ou de recriar imagens se desenvolve por meio da qualidade e forma com as quais (re)configuramos os elementos das nossas experiências imaginárias em uma totalidade, produzindo outra imagem.

Outro entendimento foi que a imagem e o conceito consistem em duas formas de aparição de um mesmo fenômeno, seja como uma imagem do terreno reflexivo (mais

lógica e estruturada) ou como imagem do terreno irrefletido (mais aberta e disposta à construção de múltiplas percepções).

A percepção foi pensada como um constructo individual, que nasce por meio das intenções dos sujeitos de reconfigurar os fenômenos desvelados por meio de suas experiências imaginárias. Além do que, a percepção carrega em sua configuração individual um caráter social poderoso, que lhe permite produzir imagens que possibilitam um acesso para além do mapeamento de uma existência, como também as formas como essa existência foi se inter cruzando com o mundo contemporâneo.

Ao estudar a imagem e a percepção foi também problematizado o conceito de pensamento. Este consiste em um saber consciente de si mesmo, de uma essência, de uma consciência mantida de um fenômeno, em imagem, de uma consciência em totalidade deste fenômeno, ou seja, dele inteiro e não fragmentado em partes. Contudo, o pensamento não pode ser esgotado por nenhum dos fenômenos exteriores que adota ou pelo enrijecimento de uma imagem, pois o pensamento não é estático, ele está sempre se reconstruindo, logo a imagem também se reconstitui. Convém realçar que não há uma hierarquia ou oposição da imagem sobre o pensamento, mas sim diálogos, até porque o pensamento que integra e produz a imagem, conjuntamente, é a imagem que possibilita uma compreensão do que foi pensado.

Sobre os achados da investigação, de modo geral, os docentes de geografia pesquisados trabalham a imagem de múltiplas formas, centrando-se nas formas mais tradicionais e cognitivas, nas quais as imagens referem-se a recursos ilustrativos e repletos de conteúdos da “realidade” dos fenômenos do mundo. Vale ressaltar que a predominância dessas formas se relaciona diretamente com as percepções de imagem dos docentes, as quais tendem a ser mais representacionistas ou racionalistas. Em seguida, foi identificada que a principal intencionalidade dos docentes para o trabalho com imagens nas aulas de geografia é a educacional, pois acreditam que a essência da potência da imagem é pedagógica.

Na maior parte dos casos os docentes utilizam diversas imagens, pois acreditam ter competências cognitivas para compreendê-las, criticá-las e recriá-las. Entretanto, concentram-se no uso de imagens mais representacionais, porque supõem que existem fenômenos externos a eles que se manifestam promovendo desafios para o desenvolvimento do trabalho com imagens nos cenários escolares. Dentre os principais desafios levantados pelos docentes para esse trabalho nesses cenários estão: o despreparo dos estudantes para a leitura de imagens, a ausência de apoio técnico para a instalação e

manuseio dos equipamentos audiovisuais, a defasagem da infraestrutura das escolas, a escassez de equipamentos audiovisuais, a carência de manutenção nos equipamentos tecnológicos e a precarização da qualidade da educação pública brasileira.

Isso posto, como um meio de continuar desenvolvendo o trabalho com imagens, os docentes constroem alternativas para superar os desafios apresentados. Dentre essas alternativas estão a construção de imagens com os achados dos cenários escolares, o trabalho radical com as imagens já disponíveis nesses cenários ou, ainda, com a realização de mobilizações nas escolas. Dessa maneira, eles permitem que a imagem continue sendo uma das formas de expressão mais fecundas de a geografia escolar manifestar o mundo.

Logo, pode-se dizer que o trabalho pedagógico com imagens nas aulas de geografia é um dos meios com os quais os docentes tensionam os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a distanciar-se de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias geográficas mais ativas, abertas e coladas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

Em conclusão, espera-se que esta dissertação possibilite contribuições para a área de Educação como um todo, uma vez que se aproxima de diversos conceitos de imagem em múltiplas áreas de conhecimento (Geografia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia), bem como os seus atravessamentos na contemporaneidade. Da mesma maneira, aos profissionais da área de Prática de Ensino em Geografia da UEFS, UNEB, UFBA etc., em especial para os docentes dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, que passarão a ter disponíveis algumas das percepções e pensamentos dos docentes de geografia sobre o trabalho com imagens, possibilitando-os reconstruí-los com os seus estagiários.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é dispositivo. *In: O que é o contemporâneo?* Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 40-46.
- ALVES, Rubem. Sobre a morte e o morrer. Opinião. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 out. 2003.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. A imagem, o imaginário e a imaginação como expressões transdisciplinares. *In: TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa (org.). Desenho e visualidades*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 139-156. (Coleção Desenho, Cultura e Interatividade, vol. 1).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BAUER, Wolfgang; WESTFALL, Gary D.; DIAS, Helio. **Física para universitários**: eletricidade e magnetismo. Porto Alegre: AMGH, 2012.
- BELLO, Ângela Alles. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- CABRAL, Marcelo Grimm; ZANELLA, Andréa Vieira; WERNER, Francyne Wolff. A sociedade da imagem e a imagem da sociedade: discursos visuais produzidos por jovens em contexto escolar. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 4, p. 113-130, jul. 2010.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século**: a escola e a Geografia. 1. ed. Ijuí, RS: Unijui, 1998.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.
- CASSIRER, Ernst. **El problema del conocimiento**. México: FCE, 1974.
- CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 189-197, dez. 2014.
- CAVALCANTI, Carlos. **Como entender a pintura moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio-construtivista**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEPRESBITERIS, Léa. **Competências na educação profissional – É possível avaliá-las?** 2010. Disponível em: <https://neadsenaies.wordpress.com/2010/01/25/sobre-a-ideia-de-competencia/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

DURAND, Gilbert. **A fé do sapateiro**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1995.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERNANDES JUNIOR, Rubens. Processos de criação na fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. **Revista Facom – FAAP**, n. 16, p. 10-19, 2006.

FEYERABEND, Paul Karl. **A ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FORNARI, Liege Maria Sitja. **Metamorfoses da prisão: desestruturação e reestruturação da imagem pessoal**. 1994. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino Antonio Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARCIA, Olgair Gomes. A aula como momento de formação de educandos e educadores. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF, n. 104, p. 62-84, 1997.

GOMES, William Barbosa. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GOMES, Daniele Moreira; SOUZA, Airle Miranda de. A morte sob o olhar fenomenológico: uma revisão integrativa. **Revista do NUFEN**, v. 9, p. 164-176, 2017.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. **Teoria da personalidade**. São Paulo: EPU, 1973.

HESSE, Hermann. **Para ler e guardar**. São Paulo: Record, 1975.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 104-131.

KLEINMAN, Paul. **Tudo o que você precisa saber sobre psicologia: um livro prático sobre o estudo da mente humana**. Tradução: Leonardo Abramowicz. 1. ed. São Paulo: Gente, 2015.

LACAN, Jacques-Marie Émile. O simbólico, o imaginário e o real. In: LACAN, Jacques-Marie Émile. **Em Nomes-do-Pai**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 11-53.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Correro. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. In: GRILLO, Marlene. *Et al* (org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 21-31.

LIMA JÚNIOR, Arnoud Soares de. Educação e contemporaneidade. In: LIMA JÚNIOR, Arnoud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (org.). **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. Curitiba: CRV, 2015. v. 2, p. 13-40.

LIMEIRA, Josué. **O pequeno príncipe em cordel**. Recife: Carpe Diem, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LIZARRAGA, Maria Luisa Sanz de Acedo. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madrid: Narcea, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARQUES, Mario Osório. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Revista Contexto & Educação**, v. 15, n. 59, p. 113-128, 2000.

MINISTRA Damares questiona teoria da evolução diz que igreja perdeu espaço nas escolas. São Paulo: TV UOL, 2019. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImgJ5c6-ock0>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Tradução de Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

OLIVEIRA, Fernanda Bonfim de; GUIMARÃES, Carolina de Fátima. Professores que marcam vidas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa (CEMEP), 2017. p. 01-12.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, p. 159-168, 2007.

PLATÃO. **O mito da caverna**. Tradução e Notas: Edson Bini. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

RIBEIRO, Jorge Ponciano; OLIVEIRA, Marta Azevedo Klumb. Nudez social e o corpo re-vestido na perspectiva da abordagem gestáltica. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 267-277, dez. 2017.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Projetos de intervenção em currículos de cursos *stricto sensu* para formação de professores: como se situam nos estudos curriculares? *In*: PACHECO, José Augusto *et al* (org.). **Currículo como pauta contemporânea: formação, avaliação, internacionalização**. Braga, PT: In line, 2018. p. 51-78.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. São Paulo: Agir, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. **A imaginação**. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. **O imaginário**: psicologia fenomenológica da imaginação. São Paulo: Ática, 1996.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAXA de analfabetismo no Brasil. **Gazeta do Povo**, 08 mar. 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

VATTIMO, Gianni. **Introducción a Nietzsche**. Barcelona: Ediciones Península, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

APÊNDICE A – Quadro com as percepções docentes sobre a fecundidade da imagem na geografia escolar

Quadro 3 – Percepções docentes sobre a fecundidade da imagem na geografia escolar

<p>DOCENTE CEARÁ</p>	<p>“Teve uma fase, em uma escola que eu trabalhei em Cajazeiras há alguns anos atrás, em que eu utilizava muito o retroprojeto para reproduzir imagens e também para apresentar trechos de filmes. Então notava que os alunos se interessavam mais pelas aulas. Além disso, nessas aulas tudo era bem mais tranquilo, eu montava a sala em semicírculos e enquanto eu explicava e as imagens estavam sendo refletidas, não ouvia vozes. Eles estavam muito felizes. Após os filmes, eu geralmente começava a fazer perguntas, as quais me levavam a achar que essas aulas são mais produtivas. É muito bom você poder colocar uma imagem da confluência entre o Rio Negro e o Rio Solimões e eles conseguirem ver quando os rios se encontram. Eu podia falar: ‘É aqui que começa o Rio Amazonas.’ Os alunos eram pobres e eu notava que ninguém saía de Salvador para viajar, então, para eles tudo era novidade. Eles viam aquilo ali e pronto. Quando eu faço aula de campo com eles vou para a praia e, mesmo morando em Salvador, percebo que muitos deles nunca estiveram na praia. Essa aula é bastante legal, muita coisa é novidade. Os que não conheciam geralmente moravam distante da praia. Eles ficavam empolgados. Geralmente eu vou para um trecho em Itapuã, pois tem algumas rochas e algumas formações que eu posso demonstrar. Lá eu apontava o que era uma enseada, o que era uma baía, o que podia ser uma península, após eles faziam os relatórios. Na sala de aula, quando eu mostrava uma imagem eles já identificavam: ‘Professor, isso aqui é uma praia, né?’ E eu os respondia: ‘Isso aqui é uma praia no tamanho natural, as baías podem ser bem pequenas ou grandes como a nossa.’ Eles não conheciam a Baía de Todos-os-Santos, essa é uma outra saída de campo que faço, geralmente em parceria com um professor de História. É tudo muito novo, nessas saídas eu vejo que o meu trabalho vale a pena, pois os estudantes demonstram mais interesse.”</p>
<p>DOCENTE RIO GRANDE DO NORTE</p>	<p>“A imagem é importante em diversos momentos, sobretudo quando a gente trabalha cartografia e quando trabalha com outros conhecimentos. Eu gosto muito de usar charges. Eu gosto de usar imagens que choquem e tirem a pessoa do lugar. Imagens que façam o aluno entender melhor o conteúdo ou até mesmo buscar o entendimento. Então, assim, em diversos momentos eu tive frutos muito proveitosos com o uso de imagens. Aliás, sem o uso das imagens eu acho que é difícil construir o pensamento ou a ideia da geografia. Uma das aulas que me foi mais atrativa foi a que trabalhei com um jogo. Tem um jogo chamado <i>volvo ocean race</i>, que é uma corrida de veleiros pelo mundo, a circum-navegação. Então, quando eu estava ensinando cartografia para os meninos, eu usei a imagem do jogo. Eles se cadastraram e participaram junto comigo. Esse jogo dura meses, pois são nove etapas. Em cada etapa que a gente participava podíamos ver qual era a rota, a direção dos ventos, víamos também as áreas de alta e baixa pressão. Isso foi muito proveitoso para eles, pois eles entraram no jogo e perceberam que para ter um desempenho melhor precisavam conhecer melhor a geografia, no caso, a cartografia e também os fenômenos atmosféricos. Então, isso foi muito proveitoso</p>

	<p>no decorrer do trabalho que foi feito com os meninos. Eles utilizaram seus dispositivos móveis (celulares) para acessar o jogo na sala. Sabe-se que não é em toda escola pública que isso é possível, e por isso sabemos das diferenças entre a escola pública e a particular. Gosto, também, de trabalhar com charges impressas sobre o capitalismo. Mas, quando vou trabalhando, percebo as dificuldades dos estudantes em lerem o profundo dessas imagens. Eu tenho uma teoria de que a juventude de hoje em dia tem a todo tempo a mente formatada, em questão de um <i>flash</i>. O tempo todo muda de WhatsApp para Instagram, para essas redes sociais que são uma parafernália eletrônica e o cara fica ali! Eles estão acostumados a só mudar de canal. Então a mente deles é uma mente ‘enfadonha’ e ‘enfadada’ com o parado. Esses meninos não veem o pôr do sol, eles não contemplam a natureza, eles não estão acostumados a chegar em um museu e a observar um quadro. Eles têm dificuldades de leitura, para além da textual, dentro da área de linguagem seria o texto escrito. Eles têm uma dificuldade enorme em interpretar imagens. Você mostra charges e eles têm dificuldade em extrapolar, pois ficar dentro do que é o literal é fácil, mas quando você pergunta o que está acontecendo, eles não sabem dizer. Aí você percebe que para chegar naquele ponto existe um problema que são as dificuldades de leitura com imagens. O trabalho com imagens na geografia me marca, pois posso, também, perceber as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Como trabalho com imagens críticas, no primeiro momento que exponho uma imagem é uma ‘pasmaceira’ tipo: ‘Hein, o que está acontecendo?’ Vou tentando ‘pegar no tombo’ para ver se eles saem do lugar. Quando eles começam a raciocinar, aí eu começo a fazer indagações ou problematizar, para buscar deles o entendimento daquilo. Aí a imagem facilita, mas só facilita através da intervenção e da mediação do professor com a imagem, pois se você botar uma imagem e pedir apenas a interpretação eles ‘se batem’ muito, daí você percebe que a dificuldade de leitura imagética é muito grande.”</p>
<p>DOCENTE PERNAMBUCO</p>	<p>“Quando comecei a lecionar geografia, para o ensino médio, eu fazia muito o uso de imagens via <i>slides</i>, mas parei com o uso de <i>slides</i> devido aos desencontros com a coordenação na hora de achar os cabos. Contudo, foi um período muito bom! Além disso, a geografia precisa de imagens. Eu sempre trabalho muito com documentários e materiais de animação para estudar a geografia física e para os estudantes verem os processos da dinâmica da Terra. Trabalho muito com imagens de vegetação, para dar aula de biomas terrestres. Mostro ao aluno os tipos de bioma e as suas diferenças, para que possam fazer correlações com o clima e o relevo, pois assim o aluno consegue visualizar e não fica apenas na imaginação. Eu sempre quis fazer uma saída de campo, mas para não me expor e nem expor os alunos, eu nunca o fiz. A geografia pede por essas saídas. Mas o máximo que fiz foi usar o bairro deles como uma referência. Além disso, a escola tem janelas de vidro, que dá para o aluno visualizar o bairro, podendo ver a forma do relevo, o processo de urbanização, o bairro em si. Como ele já conhece o seu bairro, consegue visualizar ou criar uma imagem fazendo uma conexão com o que está sendo trabalhado. De um modo geral, a aula com imagens se tornou um atrativo, porque gerou uma expectativa diferente nos alunos e foi mais gratificante para mim. Eles se sentiram mais motivados e começavam a perguntar mais e questionar mais sobre o conteúdo. Passaram a se interessar mais pela geografia em si. A sensação que eu tive foi que o trabalho estava fluindo e que eu estava</p>

	<p>indo pelo caminho certo. Trabalhei, também, com o uso de um vídeo sobre a questão ambiental, o qual trouxe uma significância para mim e para os alunos, pois esse vídeo despertou um interesse maior e também estava dentro do interesse da juventude naquele momento, pois era a descoberta ou <i>boom</i> da internet, eram os anos de 2004 e 2005. Essa aula com vídeo era diferente mesmo e nos possibilitava sair das quatro paredes da sala de aula, estando lá ao mesmo tempo, então foi interessante.”</p>
DOCENTE PARAÍBA	<p>“Eu acho que a geografia sempre tem que ser associada à questão da imagem, porque o aluno às vezes não tem essa referência espacial. Muitas vezes ele se perde até olhando a projeção do planeta, seja através do globo ou de uma forma plana. Muitas vezes ele precisa ter uma percepção do espaço, que só a imagem fornece. Então, eu, nas minhas aulas, procuro sempre estar associando o ensino da geografia com imagens, pois acho que é de suma importância e necessário! As minhas principais ferramentas são os mapas, a bússola e as gravuras dos livros. Peço, ainda, que eles tragam determinadas gravuras de uma forma mais direcionada. Teve uma turma que me marcou em um trabalho com imagens por um conjunto de coisas que construíram, era uma turma do sétimo ano do Ensino fundamental II. Nessa turma eu desenvolvi um trabalho com as regiões brasileiras e dividi os estudantes da turma em equipes, solicitando que eles pesquisassem imagens das regiões nos aspectos ambientais, sociais e culturais. Foi uma atividade dessas que me marcou, pois já teve momentos em que os estudantes trouxeram até um grupo de Maculelê, que é uma dança folclórica do Nordeste que os escravos dançavam. Eles se mostravam, atentos e dedicados às imagens que traziam para sala de aula. Essas imagens me chamavam a atenção. Eles caprichavam até na elaboração das comidas típicas, traziam comidas de todas as regiões. Esse trabalho com imagens possibilitava uma pequena vivência nas regiões brasileiras.”</p>
DOCENTE SERGIPE	<p>“Assim que eu me formei, eu usava muito o episcópio, que é um aparelho utilizado para reproduzir as imagens de livros. Creio que a imagem é um recurso a mais, que me permite sair do abstrato, e, às vezes, mesmo com imagens é complicado você fazer com que o aluno entenda. Eu tenho necessidade de usar imagens, principalmente quando eu estou trabalhando com vegetações brasileiras, pois quando falo em folhas coriáceas os alunos ficam me olhando como se eu estivesse falando sobre a fórmula do ‘bolo de siriema’, ficam vagando pelo espaço. Diante disso, vou fazendo analogias com as vivências desses estudantes. Como, por exemplo, coriácea lembra couro, que é uma espessura mais grossa, essas folhas são bem mais grossas. Minha vontade é ter as folhas ‘reais’ para que todos possam pegar e ver. Penso também que a imagem é um recurso a mais que completa a fala. Atualmente, tenho trabalhado muito com mapas, acredito que geografia sem mapas é uma coisa impossível, pois é preciso sempre localizar as coisas no espaço. Apliquei, recentemente, um trabalho com um bingo de imagens, como uma forma de avaliação, e os alunos amaram. Eu fiz o bingo em quase todas as salas. Primeiramente, construí as cartelas, tudo bem bonitinho e colorido, depois criei dez perguntas e em seguida coloquei dez respostas em imagens aleatórias no quadro. Antes de começarmos expliquei passo a passo o que iria acontecer, para que na hora eles já estivessem cientes. Logo em seguida, distribuí as cartelas e pedi que botassem as imagens nos locais que eu queria, arrumei o quadro e botei os preenchimentos do bingo de</p>

	<p>maneira aleatória e disse que o desafio seria pegar as respostas [as imagens do quadro] e encaixá-las nos espaços corretos. Para isso, eles tinham que estudar. Daí eu comecei a ler aleatoriamente. Se eu dissesse quadro sete, você iria ouvir, buscar a imagem e colocá-la no quadro sete. Se não soubesse, deixava em branco, porque eu iria repetir as perguntas, dando uma segunda chance para que eles pudessem preencher os quadrados que não tinham sido feitos. Depois das dez perguntas feitas e da repetição das mesmas, conferi se todos já tinham feito, em seguida pedi que eles fizessem um troca-troca de cartelas: a primeira fila trocava com a segunda, a segunda com a terceira e a terceira trocava com a primeira. O objetivo era que ninguém soubesse onde está sua cartela. Eu falei que quem iria corrigir seriam eles. Se seu colega acertar, você bota um Czinho; caso não acerte, você corta o quadrado. Na correção eu falava quadrado cinco e todo mundo olhava para o quadrado cinco para verificar se o colega colocou a imagem no local certo. Quando eu terminei a última imagem os alunos começaram a gritar bingo, então eu recolhi para conferir. Se estivesse tudo certo esses ganhavam um chocolate. Além disso, o bingo em algumas salas valeu um e em outras valeu dois pontos. Acho que, para além de tudo, o trabalho com imagens é sempre algo novo, sempre estimulante para a minha criatividade e para minha busca por inovação. Eles amam essas imagens que descontraem, que soam como brincadeira, ficam me pedindo sempre para fazer de novo. Acho que esse trabalho pode ser melhor do que um teste, pois os estudantes já estão calejados da mesmice dos testes. Além do mais, esse trabalho deixou uma repercussão: depois que saí da sala, eles continuaram a tratar dos conteúdos. As minhas provas são sempre muito cheias de imagens, charges, músicas.”</p>
DOCENTE BAHIA	<p>“Eu enquanto professor de geografia não consigo conceber o ensino da mesma sem o recurso da imagem. Eu sou filho de uma geografia crítica, de uma geografia que trabalha muito com as obras de Milton Santos, a qual se trabalhava toda a percepção de espaço através do que já existe, através da imagem. A gente usava a paisagem natural, urbana, seja lá qual fosse, como um elemento inicial para dar o pontapé em qualquer discussão, qualquer palestra ou qualquer aula. Eu não consigo entender como é que um educador, não digo nem educador, mas professor de geografia não utiliza imagens. O professor tem que saber preparar os objetivos da sua aula. Ele tem que tratar cada aula como um projeto e é por meio disso que ele deve pensar os elementos que utilizará para compor a mesma. No meu caso, sempre fui orientado a trabalhar com imagens mais ligadas à representação do espaço, ligadas aos dados geográficos. Teve uma aula que desenvolvi com uma turma do segundo ano do Ensino Médio que me marcou. Nessa aula pudemos construir a representação de um terreno, por meio das imagens de um perfil topográfico em maquete. A maquete foi totalmente pintada e identificada com elementos geográficos. Essa foi um recorte de um incêndio que ocorreu nos alagados, que era uma ocupação de pessoas de baixa renda, sem residência, que ficava próximo do final de linha de um bairro próximo do colégio. Esse recorte primeiramente foi desenhado com quatro orientações diferentes e, para a minha surpresa, os alunos me perguntaram se poderiam representar esses desenhos através de três dimensões. Essa representação sobre as dimensões me trouxe um encantamento. Diante disso, fui no IBGE buscar folhas SD, para trabalharmos com representação de aerofotogrametria, ou seja, por meio de fotos aéreas.</p>

	<p>Por fim, essas produções geraram um acervo de imagens que compunham uma boa parte do bairro do Jardim Cruzeiro e da Boa Viagem. Esse acervo foi levado para o teatro Castro Alves e doado ao Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Minha maior realização como professor foi pelos trabalhos com imagens, em todos os níveis, imagens de radar, imagens de foto, representação, desenho e maquete. Nesses processos eles aprendiam valores humanos, aprendiam sobre a exclusão social, sobre habitações urbanas, sobre cooperativismo. O trabalho com imagens na geografia torna os estudantes mais questionadores e críticos.”</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor desta dissertação.

## APÊNDICE B – As aulas interventivas: uma devolutiva da investigação para os sujeitos colaboradores

Este apêndice descreve aberturas proporcionadas pela investigação para os sujeitos colaboradores por meio da construção de aulas interventivas. Tais aulas buscaram desenvolver práticas de intervenção com uma turma de cada um dos seis docentes de geografia pesquisados, proporcionando que eles transformassem suas percepções de imagem de forma crítica e criativa. Destaco que as aulas interventivas não se referem a dispositivos de produção de informações desta dissertação, e sim um meio de possibilitar uma devolutiva mais diretamente relacionada à vida-formação desses docentes.

As aulas interventivas com imagens foram pensadas de maneira compartilhada por mim com cada um dos docentes de geografia pesquisados, sendo essa construção com os docentes, e não para os docentes. Nessas aulas tentamos trabalhar com imagens que possibilitassem os processos de ensino-aprendizagem da geografia escolar serem desenvolvidos de forma problematizante e experiencial, assim como buscamos proporcionar que os estudantes produzissem interações, afetos e “conhecimentossignificação”.

Após a produção das entrevistas fenomenológicas, iniciamos o processo de construção das aulas interventivas. Primeiramente, foi proposto aos docentes o seguinte questionamento: quais tipos de imagens trabalhadas em sala de aula com os seus estudantes você considera mais atrativas? A partir dos relatos foram identificadas as seguintes imagens: desenho, pintura, dança, música, culinária e fotografia. Com as imagens relatadas construímos miniplanejamentos, que foram construções simples e unicamente norteadoras, e não uma elaboração documental de descrição profunda, sistêmica e metódica. Esses miniplanejamentos foram construídos nos cenários escolares, nos momentos de disponibilidade dos docentes, em um encontro posterior às entrevistas fenomenológicas. Depois da construção dos miniplanejamentos foram agendadas possíveis datas para o desenvolvimento das aulas interventivas. De modo geral, aguardamos uma semana para desenvolver essas aulas, pois assim teríamos tempo para que os docentes pesquisados pudessem explicá-las para os seus estudantes.

Diante disso, foram construídas as aulas interventivas a seguir.

A aula “**Salvador em imagens: corpo, traços, ritmos e formas**” foi desenvolvida conjuntamente pelas turmas dos docentes Rio Grande do Norte e Pernambuco. Os dois docentes acharam que a construção em conjunto possibilitaria uma maior fecundidade para

as aulas de geografia, pois através do contato entre as suas turmas teriam a possibilidade de desenvolver competências cognitivas, sociais e afetivas nos estudantes. Cabe destacar que essa construção conjunta só foi possível porque esses docentes desenvolviam aulas na mesma escola e no mesmo turno, sendo ainda parceiros de outras produções. Em geral, nessa aula foram apresentadas danças de manifestações religiosas, músicas do Olodum (bloco-afro do carnaval da cidade de Salvador-BA) e grafites de monumentos da capital baiana (Elevador Lacerda e Mercado Modelo).

**Figura 20** – Grafite do Mercado Modelo de Salvador-BA



**Fonte:** Grafite construído pelos estudantes dos docentes Rio Grande do Norte e Pernambuco em aula interventiva.

**Figura 21** – Grafite do Monumento da Cruz Caída em Salvador-BA



**Fonte:** Grafite construído pelos estudantes dos docentes Rio Grande do Norte e Pernambuco em aula interventiva.

A aula “**Áfricas: aspectos físicos e culturais**” foi desenvolvida com a turma do Docente Ceará. Essa aula buscou possibilitar que os estudantes construíssem conhecimentos geográficos por meio da montagem de uma instalação com múltiplas imagens (danças, músicas, comidas típicas, vestimentas, pinturas) de relevos, biomas, cidades, populações e festejos religiosos de países do continente africano.

**Figura 22** – Pintura retratando o poder de Cleópatra na África



**Fonte:** Pintura produzida pelos estudantes do Docente Ceará em aula interventiva.

A aula “**Aquarelas da imaginação: reconstrução de cenários urbanos de Salvador**” foi desenvolvida com a turma do Docente Sergipe. Essa aula tentou desenvolver competências cognitivas (críticas e criativas) nos estudantes através da produção de fotografias de bairros de Salvador, análise crítica dessas fotografias e recriação por meio da construção de desenhos e pinturas em tela.

**Figura 23** – Pintura e fotografia do bairro de Brotas em Salvador-BA



**Fonte:** Pintura e fotografia produzidas pelos estudantes do Docente Sergipe em aula interventiva.

**Figura 24** – Fotografia e pintura do bairro de Massaranduba em Salvador-BA



**Fonte:** Fotografia e pintura produzidas pelos estudantes do Docente Sergipe em aula interventiva.

A aula “**Fotografias de Salvador: as principais transformações espaciais do município**” foi desenvolvida com os estudantes do Docente Paraíba. Essa aula buscou desenvolver o pensamento crítico dos estudantes por meio da comparação entre fotografias antigas de bairros de Salvador e fotografias atuais desses mesmos bairros produzidas pelos estudantes.

A aula “**O negro no meu cotidiano: roda de conversas e construção de desenhos**” foi desenvolvida com os estudantes do Docente Bahia. Essa aula tentou desconstruir proposições “folclóricas” sobre o dia da Consciência Negra (20 de novembro) por meio do atravessamento de imagens cotidianas do ser negro. Para tal fim, a roda de conversa foi um espaço-tempo de leitura e de construção de desenhos de pessoas negras marcantes para a vida político-social dos estudantes.

**Figura 25** – Desenhos das mães e madrinha negras dos estudantes



**Fonte:** Desenhos produzidos pelos estudantes do Docente Bahia em aula interventiva.

**Figura 26** – Desenhos dos pais e padrinho negros dos estudantes



**Fonte:** Desenhos produzidos pelos estudantes do Docente Bahia em aula interventiva.

**Figura 27** – Desenhos dos irmãos e primos negros dos estudantes



**Fonte:** Desenhos produzidos pelos estudantes do Docente Bahia em aula interventiva.

**Figura 28** – Desenhos dos amigos negros dos estudantes



**Fonte:** Desenhos produzidos pelos estudantes do Docente Bahia em aula interativa.

**Figura 29** – Desenhos dos artistas negros referenciados pelos estudantes



**Fonte:** Desenhos produzidos pelos estudantes do Docente Bahia em aula interativa.

Por fim, nas aulas interventivas pude perceber um maior envolvimento dos estudantes com a geografia escolar, tal qual com os seus próprios processos de aprendizagem. Além de que, por meio do trabalho com imagens senti que os docentes tornavam os seus ensinamentos mais problematizantes, inovadores, atrativos e, principalmente, relacionados com a vida dos estudantes.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista fenomenológica



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

Pesquisador: Willian Falcão Lopes - bolsista FAPESB pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade e participante do grupo de pesquisa em Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), na pesquisa “Necessidades e estratégias de desenvolvimento profissional docente: contributos para a valorização da pedagogia”.

Aos docentes investigados.

Venho por meio deste documento pedir a vossa colaboração para a minha investigação de mestrado intitulada “**Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia**”, sinalizando percepções, entendimentos e compreensões sobre o tema pesquisado.

Desde já expresso o meu agradecimento.

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
 Tempo de experiência: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado  
 Curso de graduação: \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação em: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_  
 Disciplinas que ensina e/ou ensinou: \_\_\_\_\_

O seguinte roteiro de entrevista fenomenológica objetiva desenvolver provocações, convocações e indagações que aproximem-se das vivências e experiências dos sujeitos entrevistados.

**Roteiro de entrevista fenomenológica:**

- Descreva momentos ou situações pedagógicas em que o seu trabalho com imagens foi produtivo para o ensino-aprendizagem da geografia;
- Relate os tipos de imagens que foram utilizadas nessas situações pedagógicas;
- Informe com que frequência o trabalho com esses tipos de imagens é desenvolvido;
- Figure o que lhe impulsiona (movimenta) a trabalhar os conteúdos da geografia atravessados por imagens;
- Você recorda alguma situação vivenciada em que percebeu alguma potencialidade no seu trabalho com imagens?
- Fale um pouco sobre que potencialidade seria essa, em seguida exemplifique um momento pedagógico vivenciado em que percebeu essa potência;
- Nesse trabalho com imagens quais reações (sensações) você percebe nos estudantes?
- Mencione momentos pedagógicos experienciados em que identificou essas reações (sensações) nos estudantes;
- Manifeste com base nas suas experiências o que já viveu no ensino com imagens, ou seja, quais dilemas (desafios ou acontecimentos) apareceram nesse ensino e como você os superou;
- Enuncie quais desenvolvimentos formativos foram possíveis perceber por meio do seu trabalho com imagens, o que já aprendeu com esse trabalho, ou seja, informe se esse trabalho lhe possibilitou alguma transformação pedagógica;
- Considerando a redução de verbas destinadas à Educação você investe em algum dispositivo, de maneira autônoma, no seu trabalho com imagens?

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**  
**DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO - Nº466/2012 E RESOLUÇÃO 510/2016**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do (a) Participante: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F (  ) M (  )  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (  ) \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia.
- 2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Willian Falcão Lopes – professor de geografia
- 3. ORIENTADORA:** Professora Dr<sup>a</sup> Liége Maria Queiroz Sitja

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia”**, de responsabilidade do pesquisador Willian Falcão Lopes, mestrando do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo geral compreender as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia. Já como específicos: identificar formas, frequência, intencionalidade e potência com que se desenvolve o trabalho com imagens pelos docentes de geografia da escola básica; reconhecer por meio das percepções desses docentes as possibilidades de aproximação entre o trabalho com imagens e as vivências dos estudantes; descrever e interpretar as percepções dos docentes sobre possíveis transformações qualitativas no ensino-aprendizagem da geografia por meio do trabalho com imagens; desvelar e identificar nas percepções docentes os fenômenos que se manifestam no trabalho pedagógico a partir da imagem.

Acredito que o desenvolvimento dessa investigação poderá trazer benefícios a geografia escolar uma vez que o trabalho pedagógico com imagens nas aulas de geografia é um dos meios com os quais os docentes tensionam os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a distanciar-se de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias geográficas mais ativas, abertas e coladas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

Penso que outro benefício proporcionado pela investigação será o desenvolvimento de aulas interventivas com imagens. As aulas interventivas terão como propósito desenvolver uma prática de intervenção nas salas de aula dos docentes de geografia pesquisados, possibilitando que os mesmos transformem as suas percepções de imagem de uma maneira mais crítica e criativa. Ressalto que essas aulas não se referem a um dispositivo de produção de informações dessa investigação, e sim um meio de propiciar uma devolutiva mais diretamente ligada a vida-formação dos sujeitos colaboradores.

Caso aceite, o (a) senhor (a) será entrevistado (a) e essa entrevista será gravada em áudio. As entrevistas serão desenvolvidas pelo pesquisador Willian Falcão Lopes, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Devido à exposição de sua história de vida-formação o (a) senhor (a) poderá sentir-se emocionado (a), ansioso (a), podendo até chorar por lembrar e relatar suas memórias, vivências e percepções. Em síntese, o risco da pesquisa será o de causar emoções e sentimentos que podem emergir no processo de entrevista fenomenológica. Contudo, me comprometo a desenvolver as entrevistas a partir de uma escuta sensível, cautelosa e atenciosa com os diferentes tempos-espacos dos sujeitos envolvidos, buscando agir de forma equilibrada e respeitosa frente às suas emoções, lhes garantindo o tempo e a atenção necessária, possibilitando que a entrevista ocorresse de maneira crítica, auto-reflexiva e consciente. Os achados da investigação não serão utilizados em prejuízo as pessoas e/ou as instituições investigadas, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos em acordo com a resolução nº 466/2012.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com a professora orientadora ou com o Comitê de Ética da instituição. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**Willian Falcão Lopes** (Responsável pela pesquisa). – PPGEduc (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP: 41.195-001. E-mail: willianf.l@hotmail.com.

**Liége Maria Queiroz Sitja** (Orientadora) – PPGEduc (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP: 41.195-001. Telefones: (71) 3117-2394 ou (71) 3117- 2404.

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br.

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa **“Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

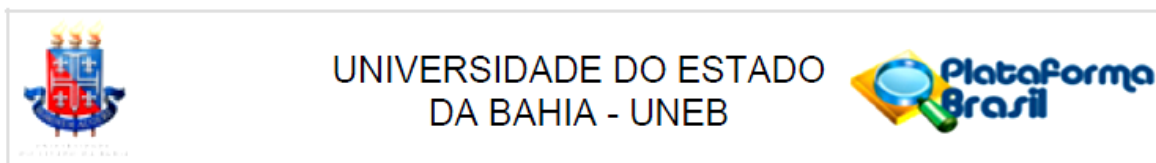
Salvador – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora Orientadora da Pesquisa

## ANEXO B – Último parecer do CEP ou Parecer de Aprovação



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA LINGUAGEM IMAGÉTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

**Pesquisador:** WILLIAN FALCAO LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 22487619.6.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.636.895

#### Apresentação do Projeto:

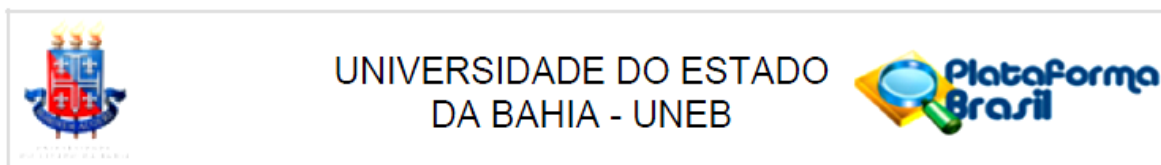
Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB de Salvador.

O estudo é qualitativo para verificar a eficiência do uso da linguagem imagética o ensino-aprendizagem da Geografia. Utilizará a observação e a entrevista com seis professores/as que atuam com esse método de ensino, nas escolas Henriqueta Martins Catarino e do Colégio Luiz Tarquínio em Salvador/BA.

#### Questões orientadoras:

Como o trabalho com a linguagem imagética é percebido, reconhecido e “intencionado” pelos docentes como potência pedagógica para os processos de ensino-aprendizagem da geografia e como eles acreditam que esse trabalho os possibilita aproximar-se de epistemologias geográficas mais abertas, ativas e coladas com a vida? Como os docentes percebem os limites, dilemas, dificuldades, contingências, potencialidades, aproximação com as vivências dos estudantes e ganhos formativos que emergem através do exercício pedagógico com imagens? Essa investigação espera (des)construir a ideia de que os docentes de geografia não preparam os seus estudantes para a construção criativa e leitura crítica das intencionalidades e interesses políticos contidos na linguagem imagética ou ainda que as imagens trabalhadas por esses docentes são apenas as cartográficas ilustrativas.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.636.895

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender as percepções docentes sobre a potência pedagógica da linguagem imagética no ensino-aprendizagem da geografia

Objetivo Secundário:

Identificar as formas, a frequência, a intencionalidade e a potência com que se desenvolve o trabalho com a imagem pelos docentes de Geografia da escola básica; Categorizar a percepção de imagem dos docentes de Geografia da Rede Pública de educação da Bahia no município de Salvador; Reconhecer nas percepções desses docentes as possibilidades de aproximação entre o trabalho com imagens e as vivências dos estudantes; Descrever e interpretar as percepções dos docentes sobre possíveis mudanças qualitativas no ensino-aprendizagem da geografia por meio do trabalho com a linguagem imagética; Desvelar e identificar nas percepções docentes os fenômenos que se manifestam no exercício pedagógico a partir da linguagem imagética.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O Pesquisador registra dentro da eticidade os riscos e benefícios.

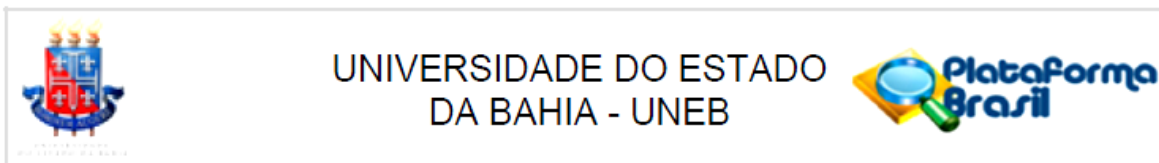
#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa é relevante com o potencial de melhorar o processo de ensino aprendizagem da Geografia nos Colégios participantes.

Critério de inclusão: Apresentados dentro da eticidade.

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa, com financiamento próprio do pesquisadore.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555			
Bairro: Cabula		CEP: 41.195-001	
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br	



Continuação do Parecer: 3.636.895

O cronograma: dentro dos aspectos da pesquisa.

Instrumento de coleta de dados: Apresentados dentro das características da pesquisa e possibilitando a apreciação ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Dentro da eticidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelos do TCLEs/: Dentro da eticidade.
- 7 – Modelo do Assentimento: Dispensado por não haver participação de menores;
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por não coletar dados secundários.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não coletar dados secundários.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

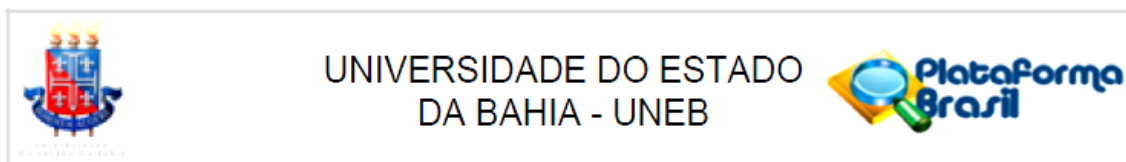
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		
Bairro: Cabula		CEP: 41.195-001
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.636.895

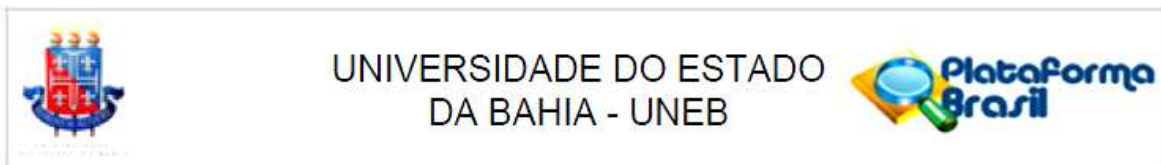
APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.22487619.6.0000.0057

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1413718.pdf	01/10/2019 15:48:51		Aceito
Outros	termo_da_proponente.pdf	01/10/2019 15:43:49	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Outros	declaracao_de_concordancia_com_o_projeto_de_pesquisa.pdf	01/10/2019 14:57:40	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Outros	termo_da_instituicao_coparticipante.pdf	01/10/2019 14:53:57	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Outros	termo_da_instituicao_coparticipante1.pdf	01/10/2019 14:50:29	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	01/10/2019 14:48:44	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	01/10/2019 14:45:36	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	29/09/2019 20:19:58	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/09/2019 20:09:11	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	27/09/2019 21:00:52	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	27/09/2019 20:58:07	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	27/09/2019 20:38:11	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/09/2019 22:50:54	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.636.895

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 11 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br