



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

**WILLIAN FALCÃO LOPES**

**PERCEPÇÕES E ATOS DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS SOBRE A  
POTÊNCIA PEDAGÓGICA DAS IMAGENS NO PLANEJAR-SENTIR-AGIR  
COLETIVO-COLABORATIVO**

**SALVADOR – BA  
2024**

W. F. LOPES

**WILLIAN FALCÃO LOPES**

**PERCEPÇÕES E ATOS DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS SOBRE A  
POTÊNCIA PEDAGÓGICA DAS IMAGENS NO PLANEJAR-SENTIR-AGIR  
COLETIVO-COLABORATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), para fins de obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Liége Maria Queiroz Sitja

**SALVADOR-BA**

**2024**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L864p

Lopes, Willian Falcão

Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo / Willian Falcão Lopes. - Salvador, 2024.

344 fls : il.

Orientador(a): Liêge Maria Queiroz Sitja.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2024.

1.Competências cognitivas, sociais e afetivas. 2.Experienciação com imagens. 3.Fenomenologia empírico-interventiva. 4.Percepções e atos de discentes universitários/as. 5.Planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo.

CDD: 107

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### PERCEPÇÕES DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS SOBRE A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DAS IMAGENS NO PLANEJAR- SENTIR-AGIR COLETIVO-COLABORATIVO

WILLIAN FALCÃO LOPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 28 de fevereiro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



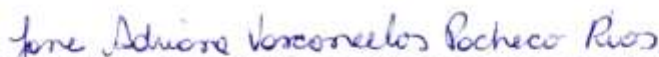
Prof. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



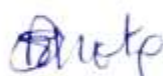
Prof. Dra. Denise Vieira da Silva  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Emanoel Luis Roque Soares  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil



Prof. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

## DEDICATÓRIA

Disponho essa tese acadêmica aos coletivos e pessoas que  
tencionam os cenários educativos a se configurarem  
enquanto espaços-tempos que planejam, sen-  
tem e se articulam com valores que pri-  
mam pelas experiências de vida, pe-  
lo respeito, pelo lugar, pela e-  
quidade de direitos pela  
expressão da diver-  
sidade e minori-  
as (grupos  
LGBT-  
QIAPN+,  
negros, neuro-  
diversos, com defi-  
ciências, mulheres, indíge-  
nas, entre outras) nas suas singu-  
laridades, 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.

## AGRADECIMENTOS

Uma tese acadêmica revela como o desvelamento de um fenômeno foi acontecendo por meio do rigor descritivo, pré-reflexivo e interpretativo em diálogo com o repertório de experiências vividas por uma pessoa em um mundo que é público. Nesse sentido, mesmo se manifestando como uma composição bastante singular, a tese não acontece do nada e nem consiste de um ato “puramente” individual, e sim das formas e qualidades com as quais uma subjetividade foi integrando ou inter cruzando os diversos encontros biopsicosocioespirituais em um mundo disposto pelas vias da linguagem.

Dentre as principais contribuições, sou grato pelas trocas cognitivas, sociais e afetivas, pelos momentos de ajuda, apoio, auxílio, capacitação, colaboração, compreensão, confiabilidade, descontração, divertimento, motivação e solidariedade. Frente a tudo isso, agradeço a Deus pela fé, esperança e coragem para não desistir dos meus sonhos, possibilitando forças para realizá-los. Ressalto que esse Deus vai além das representações hegemônicas, pois consiste em uma imagem configurada pelas minhas identidades e percepções, sendo muito mais uma orientação espiritual em meus (des)caminhos.

Sou grato 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 socioemocional e pela torcida positiva frente às minhas conquistas. À minha cadelinha Izzie, por me proporcionar leveza e companhia nos momentos de escrita. Aos meus amigos e amigas Carlos Barreto Carvalho Junior, Cristiane Barros de Santana, Dayana Karla Barbosa da Silva e Márcia Gerailde Almeida Macêdo pela escuta sensível e empática, falas respeitadas e cuidadosas, apoio emocional e entretenimento.

Agradeço, também, à minha orientadora de doutorado Dr<sup>a</sup>. Liége Maria Queiroz Sitja, por possibilitar abertura para uma escrita crítico-criativa de forma dançante e radical, e pela construção de uma amizade para além de um vínculo formativo entre orientadora e orientando. À minha orientadora de Iniciação Científica Dr<sup>a</sup>. Maria Cleonice Barbosa Braga, que me impulsionou a seguir no mundo acadêmico pela estrada da humildade, do respeito, da verdade, da ética e da sabedoria. Aos funcionários, docentes e colegas do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Quero agradecer, também, aos/as avaliadores/as internos/as e externos/as da minha banca de doutorado Dr<sup>a</sup>. Denise Vieira da Silva, Dr. Emanuel Luís Roque Soares, Dr<sup>a</sup> Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Dr<sup>a</sup>. Sueli Ribeiro Mota Souza, pessoas altamente competentes e com histórias de vida-formação bastante singulares.

Por fim, meus mais profundos e sinceros agradecimentos aos/às oito discentes universitários/as, par-cientes da investigação e ex-orientandos/as do meu projeto de extensão da UESB, que contribuíram com informações essenciais para o florescimento e frutificação dessa pesquisa. Aos/As trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), que participaram dos momentos ou situações pedagógicas de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico produzido pelos/as par-cientes da investigação. Além disso, gostaria de me desculpar se por acaso eu tenha esquecido alguém, creio que todos/as que transitaram pelas vias da minha vida-formação marcaram de forma fecunda o fechamento desta etapa.

Vejo as paisagens “sonhadas” com a mesma clareza com que fito as “reais”. Se me debruço sobre os meus sonhos é sobre qualquer coisa que me debruço. Se vejo a vida passar, sonho qualquer coisa.

De alguém, alguém disse que para ele as “figuras dos sonhos” tinham o mesmo relevo e recorte que as “figuras da vida”. Para mim, embora compreendesse que se me aplicasse frase semelhante, não a aceitaria. As figuras dos sonhos não são para mim iguais às da vida. São paralelas. Cada vida – a dos “sonhos” e a do “mundo” – tem uma “realidade igual” e própria, “mas diferente”. Como as “coisas próximas” e as “coisas remotas”. As figuras dos sonhos estão mais próximas de mim, mas [...] (Pessoa, 2006, p. 126, grifo meu).

## RESUMO

A presente tese acadêmica intencionou descrever e interpretar percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, tendo como campo empírico o Laboratório de Ensino de Geografia (LabEGeo) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), câmpus Vitória da Conquista-BA. Para tal intenção, foram propostas as seguintes questões problematizadoras: Como a experiência discente coletiva-colaborativa com imagens é percebida, reconhecida e intencionalizada nos processos de ensino-aprendizagem? Como os/as discentes planejam relacionar nas ações do projeto de intervenção imagético-pedagógico as vivências de estudantes do Ensino Médio da escola básica com a experiência coletiva-colaborativa com imagens? A investigação foi apoiada nas abordagens qualitativas de pesquisa fundamentadas nas correntes filosóficas Fenomenologia e Hermenêutica, tendo como Método o Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I). Para seu acontecer, foram selecionados oito discentes universitários/as da UESB regularmente cadastrados/as pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) como extensionistas no projeto “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”, sendo três bolsistas de Geografia e cinco voluntários/as (um de História, um de Psicologia e três de Geografia), para que fossem vivenciadas entrevista fenomenológica, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, e elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído por esses/as discentes nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB). A arquitetura conceitual foi composta, principalmente, pelos conceitos de imagem, imaginação, imaginário, percepção-sensações, competências cognitivas, sociais e afetivas, Fenomenologia empírico-interventiva, planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, e potência pedagógica. Como fechamento, imagino, com base nos achados da investigação e nas teses e dissertações estudadas durante a pesquisa, que a experiência coletiva-colaborativa com imagens pode convocar os/as discentes universitários/as a planejar-sentir-agir de maneira mais integrada, cuidadosa, sensível e profunda, pois tal experiência pode provocá-los/as a tencionarem os processos de ensino-aprendizagem de seus campos formativos disciplinares a se distanciarem de correntes epistêmicas mais cristalizadas e de práticas educativas reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para se aproximarem e produzirem epistemologias mais ativas, abertas e relacionadas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais e de lógicas de racionalidades plurais capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas. Ao mesmo tempo, implico atenção sobre o quanto a experiência coletiva-colaborativa com imagens possibilita uma maior interação entre as pessoas de um grupo, e respectivamente o fortalecimento do vínculo entre elas. No ato de descrição e interpretação de uma imagem, a pessoa que a faz tende a falar tanto sobre o que se mostra quanto sobre si mesma, uma vez que se fundamenta em suas experiências mais íntimas para perceber o que desvela. Ao dispor o íntimo de suas experiências para outras pessoas, quando desvela uma imagem, a pessoa que a faz possibilita a instauração de uma abertura para produção de vínculos e trocas de experiências sobre o fenômeno vivenciado, o que tende a implicar em uma maior interação entre as pessoas de um grupo frente às diversas formas como esse fenômeno as afeta.

**Palavras-chave:** Competências cognitivas, sociais e afetivas. Experiência com imagens. Fenomenologia empírico-interventiva. Percepções e atos de discentes universitários/as. Planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo.

# PERCEPCIONES Y ACTOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS/AS SOBRE LA POTENCIA PEDAGÓGICA DE LAS IMÁGENES EN EL PLANEAR-SENTIR-ACTUAR COLECTIVO-COLABORATIVO

## RESUMEN

La presente tesis académica tuvo la intención de describir e interpretar las percepciones y acciones de los estudiantes universitarios/as sobre la potencia pedagógica de las imágenes en la planificación-sentir-actuar colectivo-colaborativo, teniendo como campo empírico el Laboratorio de Enseñanza de Geografía (LabEGeo) de la Universidade Estadual do Sudoeste de Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista-BA. Para tal intención, se plantearon las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cómo se percibe, reconoce e intencionaliza la experiencia colectiva-colaborativa de los estudiantes con imágenes en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo planifican los/as estudiantes relacionar en las acciones del proyecto de intervención imagen-pedagógico las vivencias de los estudiantes de Educación Secundaria de la escuela básica con la experiencia colectiva-colaborativa con imágenes? La investigación se apoyó en enfoques cualitativos de investigación fundamentados en las corrientes filosóficas de Fenomenología y Hermenéutica, utilizando como Método el enfoque Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I). Para que esto ocurriera, se seleccionaron ocho estudiantes universitarios/as de la UESB, debidamente inscritos/as en la Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) como extensionistas en el proyecto “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”. Entre ellos/as, tres eran becarios/as de Geografía y cinco eran voluntarios/as (uno de Historia, uno de Psicología y tres de Geografía). Se llevaron a cabo entrevista fenomenológica, observación participativa de momentos o situaciones pedagógicas grupales de experiencia colectiva-colaborativa con imágenes, y la elaboración documental e implementación de un proyecto de intervención imagen-pedagógico. Este proyecto fue desarrollado por estos/as estudiantes en momentos o situaciones pedagógicas grupales y se llevó a cabo con treinta estudiantes líderes de sus respectivas clases de Educación Secundaria regular e integral del Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB). La arquitectura conceptual fue compuesta, principalmente, por los conceptos de imagen, imaginación, imaginario, percepción-sensaciones, competencias cognitivas, sociales y afectivas, Fenomenología empírico-interventiva, planear-sentir-actuar colectivo-colaborativo, y potencia pedagógica. Como cierre, imagino, basándome en los hallazgos de la investigación y en las tesis y disertaciones estudiadas durante la investigación, que la experiencia colectiva-colaborativa con imágenes puede convocar a los estudiantes universitarios a planificar-sentir-actuar de manera más integrada, cuidadosa, sensible y profunda. Esta experiencia puede incitarlos a tensionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus campos formativos disciplinares, alejándose de corrientes epistémicas más cristalizadas y de prácticas educativas que reproduzcan representaciones hegemónicas y colonialistas. En cambio, pueden acercarse y generar epistemologías más activas, abiertas y relacionadas con la vida, potenciando tramas vitales para lógicas de racionalidades plurales capaces de producir desterritorializaciones de verdades y creencias hegemónicas. Al mismo tiempo, destaco la atención sobre el hecho de que la experiencia colectiva-colaborativa con imágenes posibilita una mayor interacción entre las personas de un grupo y, por ende, fortalece el vínculo entre ellas. En el acto de describir e interpretar una imagen, la persona que lo hace tiende a hablar tanto sobre lo que se muestra como sobre sí misma, ya que se fundamenta en sus experiencias más íntimas para percibir lo que revela. Al compartir lo íntimo de sus experiencias con otras personas al desvelar una imagen, la persona que lo hace permite la instauración de una apertura para la creación de vínculos e intercambios

de experiencias sobre el fenómeno vivido, lo que tiende a implicar una mayor interacción entre las personas de un grupo frente a las diversas formas en que ese fenómeno las afecta.

**Palabras clave:** Competencias cognitivas, sociales y afectivas. Experiencia con imágenes. Fenomenología empírico-intervencionista. Percepciones y los actos de estudiantes universitarios/as. Planear-sentir-actuar colectivo-colaborativo.

# PERCEPTIONS AND ACTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF IMAGES IN COLLECTIVE-COLLABORATIVE PLANNING-FEELING-ACTING

## ABSTRACT

The present academic thesis aimed to describe and interpret the perceptions and actions of university students regarding the pedagogical potential of images in collective-collaborative planning-feeling-acting. The empirical field for this study was the Geography Teaching Laboratory (GeoTLab) at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista-BA. For this purpose, the following problematizing questions were proposed: How is collective-collaborative student experientiation with images perceived, recognized, and intentionalized in teaching-learning processes? How do students plan to relate the experiences of high school students from the basic school with collective-collaborative experientiation with images in the actions of the imagetic-pedagogical intervention project? The investigation was supported by qualitative research approaches grounded in the philosophical currents of Phenomenology and Hermeneutics, with the Interventionist-Empirical Phenomenological Method (I-EPM). To make this happen, eight university students from UESB, duly registered by the Extension Pro-Rectorate (EXPRO) as extensionists in the project “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC),” were selected. Among them were three Geography scholarship holders and five volunteers (one from History, one from Psychology, and three from Geography). They underwent phenomenological interviews, participated in the observation of pedagogical group experiential moments or situations with images, and were involved in the documentary elaboration and implementation of an imagetic-pedagogical intervention project. This project was constructed by these students during group pedagogical moments and executed with thirty student leaders from regular and full-time high school classes at the Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB). The conceptual architecture was mainly composed of the concepts of image, imagination, imaginary, perception-sensations, Cognitive, social, and affective competencies, empirical-interventionist Phenomenology, collective-collaborative planning-feeling-acting, and pedagogical potential. As a conclusion, I envision, based on the findings of the investigation and the theses and dissertations studied during the research, that collective-collaborative experientiation with images may encourage university students to plan-feel-act in a more integrated, careful, sensitive, and profound manner. This experientiation can prompt them to challenge the teaching-learning processes in their disciplinary formative fields, moving away from more crystallized epistemic currents and educational practices that reproduce hegemonic and colonialist representations. Instead, it encourages them to approach and produce more active, open epistemologies related to life, capable of enhancing vital weavings for plural rationality logics. These logics can lead to deterritorializations of hegemonic truths and beliefs. At the same time, I draw attention to how collective-collaborative experimentation with images enables people in a group to interact more and strengthen the bond between them. In the act of describing and interpreting an image, the person creating it tends to speak not only about what is shown but also about themselves, drawing on their most intimate experiences to perceive what is revealed. By sharing the intimate aspects of their experiences with others when unveiling an image, the person creating it allows for the establishment of an openness to the creation of connections and the exchange of experiences about the lived phenomenon. This tends to result in increased interaction among individuals in a group, considering the various ways in which this phenomenon affects them.

**Keywords:** Cognitive, social, and affective competencies. Experience with images. Interventionist-empirical Phenomenology. Perceptions and actions of university students. Collective-collaborative planning-feeling-acting.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>(DES)ENCONTROS COM O FENÔMENO INVESTIGADO</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Imagens introdutórias sobre o fenômeno investigado</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>A IMAGEM ENQUANTO UM TERRITÓRIO EM DISPUTA NOS CENÁRIOS SÓCIO-POLÍTICO-ESPACIAIS CONTEMPORÂNEOS</b>	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>A potência dos grupos e de suas imagens no desenvolvimento de aprendizagens mais coletivas-colaborativas</b>	<b>38</b>
<b>2.2</b>	<b>O planejar-sentir-agir com imagens enquanto possibilidade de construções mais coletiva-colaborativas e abertas a inclusão da diversidade</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS SOBRE OS CONCEITOS DE IMAGEM, IMAGINAÇÃO, PERCEPÇÃO E COMPETÊNCIAS</b>	<b>61</b>
<b>3.1</b>	<b>As imagens enquanto manifestações em formas-conteúdos</b>	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>A experiência imaginária enquanto fundo da figura criativa da imaginação</b>	<b>66</b>
<b>3.3</b>	<b>A percepção enquanto um diálogo contínuo entre o nascer e o morrer de suas imagens</b>	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>O desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas como possibilidade de experiência profunda com imagens</b>	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>AS IMPLICAÇÕES DAS DIFERENTES FORMAS DE EXPERIENCIAÇÃO COM IMAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR</b>	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>As imagens como formas-conteúdos potentes da Geografia escolar manifestar o mundo vivido</b>	<b>83</b>
<b>5</b>	<b>A METODOLOGIA COMO TECNOLOGIAS DE CUIDADO PARA COM O FENÔMENO INVESTIGADO</b>	<b>89</b>
<b>5.1</b>	<b>A abordagem e o método adotados na pesquisa-extensão</b>	<b>90</b>
<b>5.2</b>	<b>O mapeamento dos/as par-cientes e do campo empírico da pesquisa-extensão</b>	<b>94</b>
<b>5.3</b>	<b>Os dispositivos de produção dos achados da pesquisa-extensão</b>	<b>112</b>
<b>5.4</b>	<b>A perspectiva acolhida para descrição e interpretação dos achados da pesquisa-extensão</b>	<b>121</b>
<b>5.5</b>	<b>As possíveis devolutivas da pesquisa-extensão</b>	<b>124</b>
<b>5.6</b>	<b>Cronograma e síntese dos momentos ou situações pedagógicas da pesquisa-extensão</b>	<b>128</b>
<b>5.6.1</b>	<b>Situação pedagógica 01 - implementação na UESB</b>	<b>129</b>
<b>5.6.2</b>	<b>Situação pedagógica 02 - implementação na UESB</b>	<b>132</b>

5.6.3	Situação pedagógica 03 - implementação na UESB	137
5.6.4	Situação pedagógica 04 - implementação na UESB	144
5.6.5	Situação pedagógica 05 - implementação na UESB	146
5.6.6	Situação pedagógica 06 - implementação na UESB	147
5.6.7	Situação pedagógica 07 - implementação no CIEB	149
5.6.8	Situação pedagógica 08 - implementação no CIEB	153
5.6.9	Situação pedagógica 09 - implementação no CIEB	157
5.6.10	Situação pedagógica 10 - implementação na UESB	163
5.6.11	Situação pedagógica 11 - implementação na UESB	165
5.6.12	Situação pedagógica 12 - implementação na UESB	168
5.6.13	Situação pedagógica 13 - implementação na UESB	172
<b>6</b>	<b>DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS PRODUZIDOS NAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA-EXTENSÃO</b>	<b>174</b>
<b>6.1</b>	<b>Contatos iniciais com os/as par-cientes da pesquisa-extensão para construção de um objetivo em comum, partilha de experiências e identificação de marcadores sociais</b>	<b>176</b>
<b>6.2</b>	<b>Elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico: construção de um contrato didático, concepções de acessibilidade e de pessoa com deficiência, e experiência e integração de imagens</b>	<b>227</b>
6.2.1	As aprendizagens construídas pelos/as par-cientes durante a elaboração documental coletiva-colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico	248
6.2.2	As estratégias utilizadas pelos/as par-cientes para relacionar as vivências de estudantes do Ensino Médio com a experiência coletiva-colaborativa com fotografias, desenhos, poemas e músicas	254
6.2.3	As dificuldades, alternativas e potencialidades percebidas pelos/as par-cientes durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico	265
<b>6.3</b>	<b>A experiência com imagens dos/as par-cientes: percepções iniciais, formas, frequências, intencionalidades, potencialidades, mudanças perceptivas e afetos</b>	<b>278</b>
<b>6.4</b>	<b>As aprendizagens que os/as par-cientes acreditam ter produzido por meio da experiência coletiva-colaborativa com imagens</b>	<b>292</b>

<b>6.5</b>	<b>As percepções de grupo que os/as par-cientes acreditam ter produzido durante a pesquisa-extensão e as relações que supõem existirem entre os grupos e as imagens</b>	<b>297</b>
<b>7</b>	<b>IMAGENS DE DESFECHO</b>	<b>305</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>313</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro da entrevista fenomenológica	<b>322</b>
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	<b>325</b>
	<b>APÊNDICE C</b> – “Imagem poema” construída de forma coletiva-colaborativa	<b>328</b>
	<b>ANEXO A</b> – Último parecer do CEP/UNEB ou Parecer de Aprovação	<b>329</b>
	<b>ANEXO B</b> – Último parecer do CEP/UESB ou Parecer de Aprovação	<b>336</b>
	<b>ANEXO C</b> – Projeto de extensão EduGeoPsIC aprovado com financiamento pela UESB	<b>340</b>
	<b>ANEXO D</b> – Declaração de parceria com o Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB)	<b>341</b>
	<b>ANEXO E</b> – Tabela financeira produzida pela PROEX-UESB com os valores gastos nas atividades de extensão da EduGeoPsIC	<b>342</b>
	<b>ANEXO F</b> – Memorando que comprova a entrega do relatório final da extensão EduGeoPsIC	<b>344</b>

## 1 (DES)ENCONTROS COM O FENÔMENO INVESTIGADO

Imagino que minha subjetividade seja fortemente afetada por imagens, uma vez que, enquanto potências expressivas, elas auxiliam nos modos como vou constantemente (re)mapeando o meu “espaço vital” nesse vasto “campo” que é o mundo-da-vida<sup>1</sup>. Nesse momento, penso que as imagens, enquanto manifestações em formas-conteúdos complexas, conectam radicalmente as maneiras como vou me expressando e aprendendo sobre o local e o global, tentando coexistir-resistir no “lugar”.

Destaco que o espaço vital ou espaço de vida se refere a um conceito da Teoria de Campo, teoria essa que fundamenta 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), consistindo de um mapeamento do “campo”, no qual os acontecimentos do meio podem influenciar a pessoa, assim como os acontecimentos referentes à pessoa também podem influenciar o meio (Hall; Lindzey, 1973).

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. Em geral, ele consiste em um espaço-tempo dotado de imagens, das quais precisamos nos apropriar das formas como mapeamos a nossa existência nos cenários do mundo. Já o campo (organismo-ambiente), se refere a um dispositivo fenomenológico básico da Teoria de Campo, que também fundamenta a Psicologia da *Gestalt*. Ele compõe a “totalidade dos fatos coexistentes, concebidos em termos de mútua interdependência”, podendo o ambiente desse campo ser uma sala de aula, um cenário escolar, uma família, uma comunidade de aprendizagem, uma pessoa em seu espaço vital, entre outros (Lewin, 1951 *apud* Hall; Lindzey, 1973, p. 234).

Por último, mas não menos importante, o lugar, que para Cavalcanti (2008, p. 50), “produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização”. Ele consiste em uma potência para a integração e (co)existência de mundos, que, conforme Santos (1996), se refere a interseção de verticalidades (esfera de produção, circulação e densidade informacional dos setores hegemônicos) com horizontalidades (esfera das relações contíguas e locais, nas quais

---

<sup>1</sup> A utilização do hífen por Heidegger nas composições conceituais “mundo-da-vida” e “ser-no-mundo” buscam demarcar uma relação indissolúvel e existencial entre os termos envolvidos. Nas palavras de Costa (2017), tal arranjo conceitual pretende unir momentos inseparáveis ou elementos indissociáveis de uma totalidade.

existem práticas tradicionais e fraternas que contrapõem, em alguns sentidos, as lógicas de mercado).

Após o desvelamento desses conceitos, tento explicitar como as imagens vem me auxiliando na (re)configuração do meu espaço vital e na produção de lugares sobre os diversos campos que coexistem. Acredito que as imagens em suas manifestações mais plásticas, polissêmicas, policrômicas, polifônicas etc., são dispositivos que durante a escola básica me convocaram a um maior envolvimento e participação nas aulas, propiciando uma implicação mais ativa com o meu próprio processo de aprendizagem. Rememoro que, quando os/as docentes do Ensino Fundamental e Médio ensinavam com imagens (fotografias, poemas, pinturas, maquetes, cordéis, entre outras), eu me sentia muito mais disposto a dialogar as minhas vivências e percepções de mundo com os conteúdos problematizados por esses/as docentes em sala de aula.

Ao recordar sobre algumas das minhas primeiras experiências com imagens, lembro que, quando criança, sempre gostei de desenhar e pintar. Buscava representar de maneira bastante colorida as coisas que me atravessavam por meio de formas “fauvistas”, utilizando de combinações espontâneas de cores, sem compromisso com a realidade dos “fatos”. Desenhava casas, árvores, nuvens, dias ensolarados etc., e coloria as atividades de pintura para casa ou para classe propostas pelas minhas professoras da educação infantil e Ensino Fundamental I.

Nos desenhos para colorir em casa sempre pude contar com a ajuda da minha mãe, uma vez que ambos/as gostávamos de colorir. Na realização das atividades de pintura, interagíamos e fortalecíamos o nosso vínculo por meio da troca de afetos e ideias sobre técnicas de pintura. Lembro que certa vez tive vontade de desenhar nas paredes do meu quarto e minha mãe providenciou algumas tábuas para que pudéssemos compor algumas pinturas. Tais pinturas foram produzidas durante várias noites, e após concluídas foram colocadas em exposição nas paredes do meu quarto.

Ressalto que, para alguns/as pesquisadores/as da Psicologia do Desenvolvimento, a fase da criança é descrita em diversos estágios marcados por características próprias, a medida em que implicam cuidado para que essas características não se tornem formas cristalizadas de generalização de crianças. Dito de outra forma, nas palavras de Piaget, relatadas por Carvalho (1996, p. 57), uma fase do desenvolvimento não “contém em si os próprios atributos, muitas vezes, independe das demais”. Além disso, por meio de um olhar-escuta biopsicossocioespiritual imagino que as crianças vivenciam múltiplos contextos ou infâncias, as quais são atravessadas por diversos tempos-espacos e movimentos (Sarmiento, 2003).

Enquanto adolescente, relembro que costumava manifestar as minhas emoções básicas/primárias/inatas (alegria, ameaça, medo, raiva, repugnância, tristeza etc.) socialmente

aprendidas através de pinturas “expressionistas”, que buscavam revelar meus sentimentos mais conflitantes e difíceis. Nesse estágio do desenvolvimento, eu tentava expressar minhas emoções nas paredes do meu quarto por meio de poemas que dramatizam as questões sociais-minoritárias que atravessavam as minhas identidades; nas portas do meu guarda-roupas produzia desenhos de corações partidos, lágrimas caindo, gaiolas fechadas e facas no coração, buscando, por meio dessas imagens, “gritar” para os meus pais e familiares sobre a minha necessidade de privacidade para experienciar particular com as imagens dos meus sentimentos sobre exclusão, amor, violência etc.

Sublinho que, para Wahlstrom *et al* (2010), a adolescência é um estágio reconhecido por pesquisadores/as da Psicologia do Desenvolvimento enquanto uma fase de bastantes conflitos e “desequilíbrios” que podem ser provocados tanto pelas construções culturais quanto pelo desenvolvimento do sistema límbico (produzindo emoções novas e mais intensas) em descompasso ao desenvolvimento, ainda em construção, do Córtex Pré-frontal (responsável por essa regulação emocional e cognitiva). Tal descompasso pode proporcionar que o/a adolescente manifeste suas emoções de formas mais intensas. Ao mesmo tempo, seu Córtex não se desenvolveu suficientemente para regular a intensidade emocional da amígdala. Ademais, nesse estágio o/a adolescente pode vir a desenvolver construções idealizadas sobre a família, as pessoas e a sociedade, o que pode produzir futuras rebeliões e/ou decepções dele/a para com os/as outros/as (Carvalho, 1996).

Trago à tona que durante a adolescência implorei para que a minha mãe tentasse pagar por uma oficina de desenho ofertada por uma professora de Artes da escola que eu estudava. Ainda que com pouca renda, minha mãe aumentou a sua jornada de trabalho, que já era atravessada por uma lógica machista, na qual ainda se somava aos cuidados da casa e da família (filhos e esposo), para que eu pudesse realizar os meus sonhos. Pleiteava com essa oficina ampliar as minhas habilidades técnicas com desenho e pintura, assim como buscava provar para mim mesmo que os/as adultos/as estavam errados/as sobre as minhas limitações artísticas, frente às concepções hegemônicas de Arte desse tempo.

Rememoro que diante das minhas limitações em desenhar e pintar, frente às imagens estereotipadas e cristalizadas sobre o que seria fazê-los de forma qualificada, durante a última fase do desenvolvimento da criança para entrada na adolescência, fui convidado pelo meu pai, professores/as e outros/as adultos/as a parar de desenhar. Eles/as me aconselharam a buscar outras carreiras ou atividades, pois acreditavam, penso eu, que desenhar e pintar eram habilidades, unicamente, inatas, e não, ao mesmo tempo, habilidades que também podiam ser aprendidas, exercitadas ou desenvolvidas. Evidencio que a última fase do desenvolvimento da criança é o estágio operacional-formal, que se inicia mais ou menos aos 12 anos de idade,

período de entrada na adolescência. Nesse estágio do desenvolvimento “o indivíduo-mente alcança o mais alto grau de sofisticação na sua relação com o meio” (Carvalho, 1996, p. 85).

Pensei muito sobre as aventuras na selva, e com lápis de cor, fiz meu primeiro desenho. [...]. Mostrei minha obra-prima aos adultos e perguntei se tinham medo do meu desenho. Eles responderam: “Quem tem medo de um chapéu?”. Meu desenho não era de um chapéu. Era de uma jiboia que havia devorado um elefante. Decidi, então, desenhar o interior da barriga da serpente para que os adultos pudessem entender melhor. Eles sempre precisam de explicações detalhadas. [...]. Os adultos me aconselharam a deixar de lado a mania de desenhar cobras, vistas por fora ou por dentro, e procurar estudar Geografia, História, Matemática e Gramática. Foi assim que, aos seis anos, abandonei uma promissora carreira de pintor. Fui desencorajado pelo fracasso de meu Desenho Número 1 e de meu Desenho Número 2. Os adultos nunca conseguem compreender nada sozinhos, e é cansativo para as crianças ter sempre que explicar as coisas para eles. Tive que escolher outra profissão, e aprendi a pilotar aviões. Voei por todo o mundo. E, nisso, a Geografia me foi muito útil. Bastava manter os olhos bem abertos e eu sabia dizer se voava sobre a China ou sobre o Arizona. (Saint-Exupéry, 2015, p. 8-10).

Por fim, penso que assim como o piloto de avião, do livro “*O pequeno Príncipe*” de Saint-Exupéry (2015), fui convidado a trilhar por uma outra carreira profissional. Fiz licenciatura em Geografia e Bacharelado em Psicologia! E assim como ele, a Geografia me foi um lugar fecundo, pois junto aos seus conhecimentos fui impulsionado a uma experiência profunda com imagens, na qual pude não somente refletir e questionar sobre as imagens hegemônicas do mundo, como também recriá-las enquanto espaços-tempos para inclusão da diversidade e minorias sociais. Implico atenção que as minorias sociais, as quais me refiro, integram coletivos constituídos por pessoas que se dispõem em um mundo em disputa na condição de excluídos, seja por questões de gênero, étnico-raciais, culturais, religiosas, fisionômicas, sexuais, políticas, econômicas etc., e não necessariamente se refere ao quantitativo de pessoas envolvidas nesses coletivos.

### **1.1 Imagens introdutórias sobre o fenômeno investigado**

As imagens, em acordo com Sartre (1996) e Lopes e Sitja (2022), se manifestam enquanto diversas formas-conteúdos, as quais podem se revelar de maneiras mais enrijecidas ou mais abertas, dependendo das intencionalidades das pessoas ou grupos que as compõem. Na maioria das vezes remetidas ao sentido da visão (fotografias, gráficos, desenhos, mapas, grafites, memes, pinturas murais ou impressionistas etc.), as imagens nem sempre são visíveis, podendo ser, também, construções imaginativas ininterruptas, sempre novas e, ao mesmo

tempo, as mesmas, tais como: conceitos, poemas, narrativas, pensamentos, percepções, imaginações, entre outras.

Enquanto configurações ímpares, as imagens manifestam traços de quem as compõem, revelando as formas e qualidades com as quais a pessoa que a produziu integrou elementos de suas experiências em uma totalidade/*gestalten*, como também, traços de quem as experienciou, se desvelando abertas e dispostas para que qualquer pessoa que as perceba possa ou não se deixar afetar, podendo inferir sobre elas as suas opiniões. No entanto, experienciar imagens de maneira radical ou em profundidade implica em envolvimento, reflexividade, prática, teorização, resignificação e para tanto se faz necessário o desenvolvimento de competências cognitivas (compreensivas, críticas e criativas). Quanto mais a pessoa é provocada a refletir, questionar e a inventar imagens, cada vez mais ela desenvolve essas competências, para além do plano da repetição, mas como uma atuação prático-teorizante de forma interpretativa e pré-reflexiva, passando a experienciar imagens de uma maneira na qual a teoria se propõe dialógica com práticas e subjetividades, e não dicotômica.

O desenvolvimento de competências com imagens em uma vertente fenomênica, manifestada em metodologias tecidas no vivido, pode possibilitar o diálogo pré-reflexivo e interpretativo entre essas imagens com os conteúdos das Geografias, aspectos cotidianos, culturais, ambientais e identitários (atravessamentos de classe social, faixa etária, ideologia política, grupo étnico-racial, cor da pele, identidade de gênero, nacionalidade/naturalidade, entre outros) das pessoas. Ao mesmo tempo, se implica atenção a diversidade desses aspectos nas mais variadas escalas (local, regional, nacional e global) girando em torno do lugar, enquanto núcleo de sentido comum. Dessa forma, há possibilidade das pessoas experienciarem com imagens de maneira mais autônoma, sensível, interativa, inventiva, dialógica e integrativa.

Sublinho que um dos espaços-tempos potentes para esse desenvolvimento de competências com imagens seriam os cenários escolares. Contudo, tais cenários vivenciam inúmeros atravessamentos na constituição de espaços vitais, uma vez que grupos “hegemônicos e contra-hegemônicos” disputam pela construção de modos de subjetivação e de produção de sentidos comprometidos com os seus projetos de “futuro”, o que pode limitar a experiência pedagógica profunda com imagens, implicando diretamente na vulnerabilização das pessoas sobre as concretudes, contradições e capciosidades contidas nas diversas imagens dispostas nos cenários sócio-político-espaciais contemporâneos. Sobre essa disputa, nas palavras de Dore e Souza (2018, p. 254), posso dizer que “[...] o hegemônico é o dominante e o contra-hegemônico refere-se à cultura e às práticas que se opõem ao hegemônico ou estariam fora do campo hegemônico”.

Em minha dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da Geografia”, defendida em 2020 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP-UNEB) sobre o parecer 3.636.895, pude observar que os/as docentes de Geografia da escola básica acreditam na potência pedagógica<sup>2</sup> da experiencição com diversas imagens em sala de aula com os/as seus/suas estudantes do Ensino Médio, assim como supõem ter competências cognitivas próprias para desenvolver essa experiencição. Entretanto, se concentram na experiencição com imagens mais racionais e representacionais, porque supõem que existem fenômenos externos a eles/as que se manifestam promovendo desafios para tal experiencição nos cenários escolares. Dentre os principais desafios levantados por esses/as docentes foram encontrados: o despreparo dos/as estudantes para a experiencição com imagens, a carência de manutenção e escassez de equipamentos tecnológicos, a ausência de apoio técnico para a instalação e manuseio dos equipamentos disponíveis, a defasagem física-estrutural (climática, lumínica, mobiliária, acústica etc.) das escolas e a precarização da educação pública brasileira (Lopes, 2020).

Isso posto, como um meio de continuar desenvolvendo experiências com imagens, os/as referidos/as docentes constroem alternativas para superar os desafios apresentados, dentre elas estão a construção de imagens com os achados dos cenários escolares, a experiencição radical com as imagens já disponíveis nesses cenários ou, ainda, com a realização de mobilizações nas escolas. Dessa maneira, eles/as permitem que as imagens continuem sendo potentes dispositivos pedagógicos para Geografia escolar manifestar o mundo-da-vida.

Uma outra questão observada, na referida dissertação de mestrado, foi a insuficiência ou escassez de experiencições com imagens de maneira coletiva-colaborativa, as quais ultrapassassem a experiência pessoal-individualizada de uma pessoa sozinha ou em um coletivo, para, também, se compor enquanto uma construção colaborativa, capaz de ser tecida junto com os outros, e não sem, para, ou sobre os outros. Dito de outra forma, pude notar que os/as docentes pesquisados/as no mestrado não proporcionaram que os/as estudantes do Ensino Médio conflitassem de maneira cuidadosa e respeitosa as suas experiências com imagens com as dos/as seus/suas colegas de sala. Dessa forma, impossibilitavam que as experiências desses/as estudantes se intercrossassem compondo uma totalidade integradora capaz, talvez, de

---

<sup>2</sup> Em minha investigação de mestrado acadêmico, já referida, pude identificar as principais potencialidades atribuídas pelos docentes de Geografia no que se refere a experiencição com imagens, dentre as citadas estão: a representativa, a mobilizativa, a intelectual, a integrativa, e a mais referenciada que foi a pedagógica.

propiciar tanto a expressão das singularidades por meio da potência das diferenças quanto a inclusão da diversidade e minorias sociais por meio do respeito a essas diferenças. Em síntese, acredito que ao propor que a experiência com imagens aconteça de forma coletiva-colaborativa, o/a docente pode configurar a sala de aula enquanto um lugar de diálogo, nesse o coletivo e o individual são copertinentes a mesma lógica social.

Destaco que entendo o conflito cuidadoso enquanto um constituinte necessário para a produção de mudanças e transformações sociais qualitativas. Ademais, enquanto mola propulsora da dinâmica dos movimentos grupais, o conflito cuidadoso fomenta o diálogo por meio da expressão das diferenças e singularidades e do respeito e inclusão a essas diferenças através de construções mais abertas e integradoras.

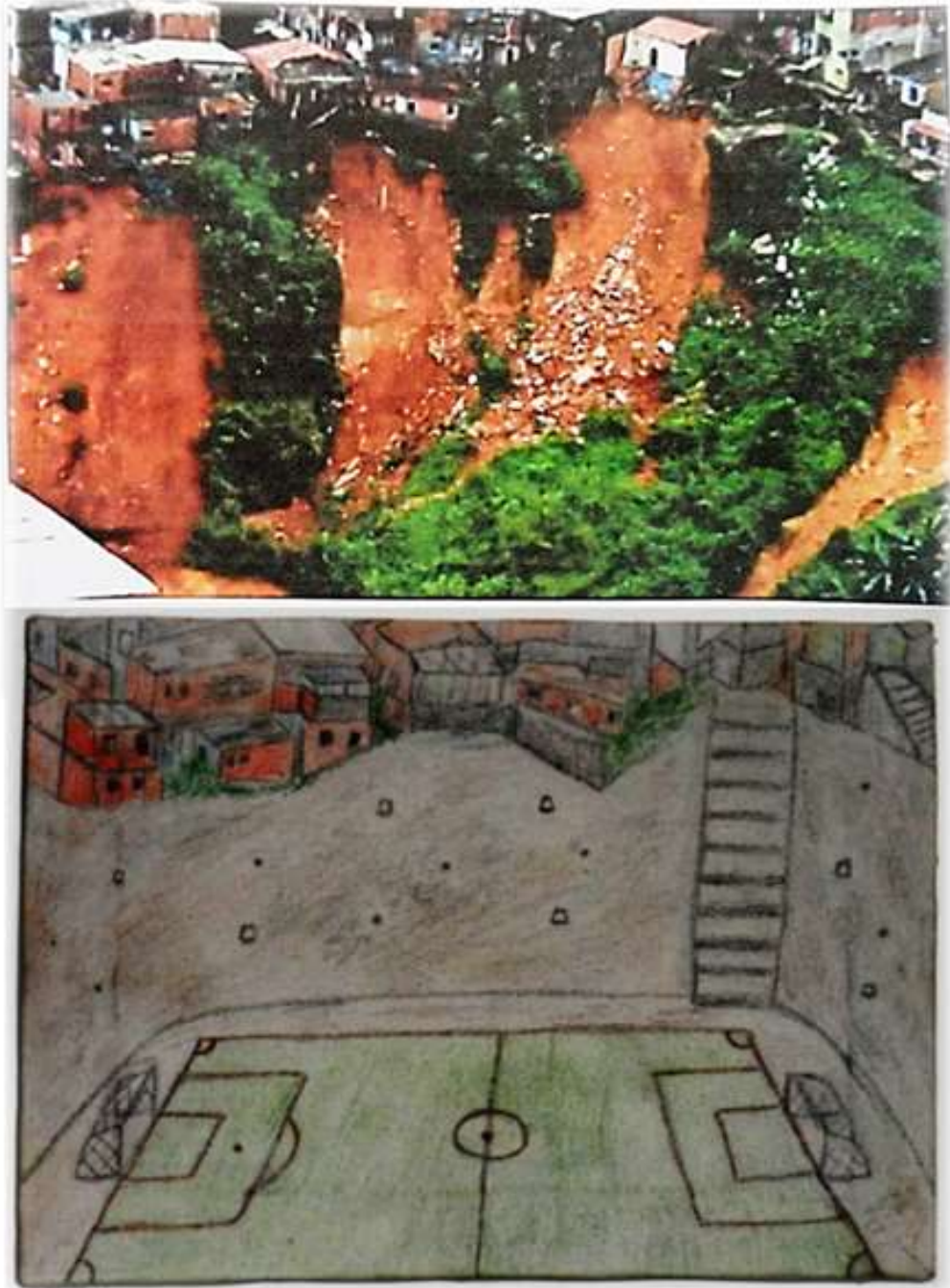
Ao retomar aos achados da referida dissertação, lembro de uma de suas experiências que propicia uma amostra da potência pedagógica das imagens através do desenvolvimento do projeto de intervenção imagético-pedagógico “Aquarelas da imaginação: (re)criando os cenários urbanos de Salvador”, o qual pode ser brevemente observado nas figuras 1 e 2. Nesse projeto os/as estudantes da escola básica buscaram recriar os seus lugares possibilitando alternativas significativas para os espaços urbanos que habitavam no município de Salvador, como também revelavam cuidado e construções afetivas com o projeto desejado e manifestado em imagens. Isso nos leva a pensar o quanto é importante que as políticas públicas e/ou os projetos sociais, políticos e pedagógicos sejam construídos de maneira coletiva-colaborativa com os/as próprios/as agentes sociais, e não para eles/as, pois quando compostos pelas comunidades esses projetos tendem a produzir imagens que expressam traços de quem as compõe, alcançando uma maior identificação e adesão pela população, como também sendo mais preservados por ela.

Inspirado por essas questões que ficaram por reelaborar no mestrado como desejo de me aprofundar, propus para essa investigação as seguintes **questões problematizadoras**:

- a) Como a experiência discente coletiva-colaborativa com imagens é percebida, reconhecida e intencionalizada nos processos de ensino-aprendizagem?
- b) Como os/as discentes planejam relacionar nas ações do projeto de intervenção imagético-pedagógico as vivências de estudantes do Ensino Médio da escola básica com a experiência coletiva-colaborativa com imagens?

Ressalto que entendo por questões problematizadoras aquelas que, embora, orientam os (des)caminhos da investigação, não se tornam meios para simplificá-la através do enrijecimento de limites e fronteiras a serem seguidos. Isso dito de outra forma, nas palavras de Freire (2013, p. 229, grifo meu), o ato de problematizar, “não é ‘sloganizar’, é exercer uma interpretação crítica sobre a realidade problema [que se apresenta]”.

**Figura 1** – Aquarelas da imaginação: (re)criando os cenários urbanos de Salvador



Fonte: Lopes (2020, p. 20).

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



Fonte: Lopes (2020, p. 35).

Com a intenção de refletir crítico-criativamente sobre tais questões, **a arquitetura conceitual** foi composta, principalmente, pelos conceitos de percepção-sensações, imagem,

imaginação, imaginário, competências cognitivas, sociais e afetivas, fenomenologia empírico-interventiva, planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, e potência pedagógica. Meus primeiros contatos com alguns dos referidos conceitos ocorreram durante a Licenciatura em Geografia, quando cursei o componente intitulado “Tópicos Especiais em Recursos Audiovisuais”, oferecido pelo Departamento de Letras e Artes (DLA) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); no componente 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; nos componentes curriculares obrigatórios de “Psicologia Social I e II” e “Técnicas de Intervenções Grupais” que desenvolvi no Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e na minha dissertação de mestrado acadêmico defendida no PPGEduc da UNEB.

Como um meio de identificar investigações acadêmicas que se relacionam com o tema e com os descritores que orientaram a escrita e produção dessa tese, foi feita uma busca sistemática na plataforma *Google*, tendo como principais achados dessa busca: teses, dissertações e alguns artigos científicos. Ao realizar a leitura dos sumários, resumos, introduções e considerações finais desses achados, pude observar que a maioria das produções textuais revelavam a experiência com imagens enquanto possibilidade de desenvolvimento da criatividade e, na maior parte dos casos, da criticidade individual dos/as docentes e estudantes. Além do mais, até o ano de 2023 o Centro de Documentação e Informação (CDI), que é o banco de teses e dissertações do PPGEduc, registrava apenas sete pesquisas que se debruçaram sobre o estudo das imagens, são elas: uma tese e seis dissertações, sendo que a minha dissertação de mestrado era a única desse banco que se aproximava do referencial fenomenológico.

Isso posto, o **fenômeno do estudo**, e não o objeto, foram as percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo. Tal fenômeno, imagino, se encontra ancorado ao estudo das subjetividades e da formação docente, temas centrais da Linha II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador - do PPGEduc da UNEB. Acentuo que optei por fenômeno do estudo, e não por objeto, tendo como fundamento o conceito de fenômeno com base na Fenomenologia de Husserl ou Heidegger que, para Sartre (1997, p. 16, grifo do autor), 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”. Ademais, enquanto experiência singular de algo que se apresenta à consciência, o fenômeno pode ou não dialogar com os “fatos”, assim como,

quando interpretados enquanto construções subjetivas, os fatos seriam nada mais que representações coletivas de fenômenos.

Um exemplo prático para interpretação dos fatos enquanto representações coletivas de fenômenos foram as diversas formas de uso, apropriação e construção de sentidos sobre o molusco, que dentre elas estão: a econômica por meio da utilização do búzio, que é a concha de diversos moluscos gastrópodes, como moeda de vários grupos étnicos- raciais como os *Wampum*, grupo de indígenas norte americanos, sendo que a concha mais conhecida frente esse uso foi o *Cauri* (conchas preciosas do tipo porcelana - *Cypraea moneta* e *C. annulus*), que foi utilizado na África Oriental, no Sudão, até a China e ilhas da Malásia. Outro uso do molusco foi na produção da Saúde pelos/as caiçaras, população que vive em pequenas comunidades na Mata Atlântica brasileira. Eles/as utilizavam os moluscos enquanto medicamentos para o tratamento de certas doenças e na cicatrização de ferimentos por meio do muco produzido pelo molusco pulmonado terrestre *Megalobulimus*. Mais um uso foi o mítico, através da utilização das conchas dos moluscos em rituais simbólico-religiosos, que podem ser observados pela concha de *Xancus pyrum*, considerada como elemento sagrado, em um dos braços do deus *Vishnu* do povo Hindu e em algumas civilizações na África, Polinésia, Nova Guiné, Ásia, Malásia, América do Sul (povos Maias), que utilizavam os moluscos na fabricação de máscaras e magias em rituais religiosos (Silva, 2006). Frente tais usos, apropriações e construções de sentidos sobre aquilo que se apresenta para diferentes consciências, penso que um fato sobre um fenômeno é, antes de tudo, algo sobre ele percebido, que pode resultar tanto das formas-conteúdos com as quais as nossas experiências nos permitem compô-lo em imagens, quanto dos diferentes níveis de contatos que com ele desenvolvemos.

Diante todas essas questões, para o estudo do fenômeno foi configurado o seguinte **objetivo geral**: Descrever e interpretar percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo.

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

- a) Revelar nas percepções dos/as discentes a intencionalidade experiencial e conceitual evocada pelas imagens;
- b) Instalar com esses/as discentes um espaço-tempo grupal focado nas relações vinculares comprometidas com a tarefa coletiva-colaborativa;
- c) Desvelar a potência pedagógica das imagens no processo de planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo por meio das categorias experienciadas na construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico;
- d) Registrar nas percepções dos/as discentes as ações do projeto de intervenção imagético-pedagógico que propiciarão relacionar as vivências de estudantes do

Ensino Médio regular e integral com a experiência coletiva-colaborativa com imagens;

- e) Capturar nas percepções dos/as discentes quais os desenvolvimentos formativos ou aprendizagens eles/as acreditam produzir através da experiência coletiva-colaborativa com imagens.

De modo geral, essa tese foi apoiada nas abordagens qualitativas de pesquisa fundamentadas nas correntes filosóficas Fenomenologia e Hermenêutica, tendo como Método o Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I). Dessa forma, foram selecionados oito discentes universitários/as da UESB regularmente cadastrados/as pela Pró-Reitoria de Extensão como extensionistas no projeto “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”, sendo três bolsistas de Geografia e cinco voluntários/as (um de História, um de Psicologia e três de Geografia), para que fossem vivenciadas entrevista fenomenológica, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, e elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído por esses/as discentes nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB). A perspectiva de descrição e interpretação que foi adotada é a do Método Fenomenológico Empírico (MFE) proposto por Giorgi (1997). Ao mesmo tempo, acredito que em alguns momentos também realizei interpretações Hermenêuticas.

Por fim, percebo que enquanto investigação fenomenológica de base empírico-interventiva me preocupo, não somente, com a descrição e interpretação de “percepções” discentes, como também com os “atos” por eles/as manifestados, silenciados, mobilizados/tencionados/provocados e reelaborados em experiência coletiva-colaborativa com imagens. Frente à significativa contribuição fenomênica dos conceitos de percepção e de ato para o desenvolvimento qualitativo dessa investigação, ainda que esses sejam problematizados nas seções posteriores, apresento uma síntese de seus entendimentos. Para Lopes (2020), a percepção consiste em uma configuração subjetiva, que nasce por meio das nossas intenções em reconfigurar os fenômenos que desvelamos por meio de nossas experiências imaginárias. Além do que, a percepção carrega em sua configuração singular 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. Já o conceito de ato, com efeito,

[...] contém numerosas noções subordinadas que devemos organizar e hierarquizar: agir é modificar a figura do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda série e, para finalizar, produza um resultado previsto. Mas ainda não é isso que nos importa. Com efeito, convém observar, antes de tudo, uma ação é por princípio intencional. (Sartre, 1997, p. 536).

Em outras palavras do próprio Sartre (1997, p. 16), “tudo está em ato”, destacando que o ato Humano não se configura em um acontecimento aleatório ou unicamente instintivo, pois antes de tudo é um ato intencional/político.

## 2 A IMAGEM ENQUANTO UM TERRITÓRIO EM DISPUTA NOS CENÁRIOS SÓCIO-POLÍTICO-ESPACIAIS CONTEMPORÂNEOS

No(s) cenário(s) contemporâneo(s) 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 sociais no sistema.

É nesse cenário que temos assistido, em nível global, como grupos hegemônicos, atravessados por valores desumanizantes, têm mercantilizado a Educação e a Saúde, transformando-as em segmentos lucrativos e fortes instituições modeladoras de percepções para os grandes consórcios empresariais, ampliando as desigualdades sociais. Destaco que a Saúde e a Educação são bens humanos considerados Direitos Fundamentais no Estado de bem-estar social, dispostas com ofertas públicas e gratuitas a toda população. Já sobre a qualificação atribuída ao conceito de grupos hegemônicos enquanto atravessados por valores desumanizantes, se relaciona diretamente com

[...] o objetivo de garantir que a hegemonia não fosse vista como sendo única, mas como integrante de estruturas próprias complexas que são renovadas e defendidas continuamente, o autor [Raymond Williams] sugere um modelo que, em seu modo de ver, acompanharia as variações, as contradições e os processos de mudança da hegemonia. Por isso, propõe agregar ao conceito de hegemonia [de Gramsci] o de “contra-hegemonia e hegemonia alternativa”. (Dore; Souza, 2018, p. 252, grifo dos/as autores/as).

No geral, implico atenção de que há uma modelagem social rigorosa que é produzida por grupos hegemônicos atravessados por valores desumanizantes, a qual é mantida por instituições bem organizadas como o governo, os sistemas de saúde, a religião, a psicoterapia, a economia, as redes de educação, entre outras. Através de interpretações sócio-históricas e comparativas é notável a força de tais instituições na produção da cultura, conjuntamente com outros aspectos dos cenários sociais, tencionando a formação de percepções de como o Ser Humano deve atuar “normalmente” (Lopes, 2022).

Ao pensar sobre o processo de produção de padrões, estereótipos e modelos sociais de “normalidade” a serem seguidos, podemos imaginar quantitativamente quais pessoas compõem os “loucos”. Em diversos estudos sócio-históricos se pode observar a “loucura” quase sempre

associada às pessoas que desviam, qualitativamente, das normas e padrões sociais hegemônicos. Dentro dos cenários manicomial brasileiros se observou um grande quantitativo de LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas neurodiversas, com deficiências e principalmente homens e mulheres negros/as (Bento, 2002). Ao mesmo tempo, é preciso problematizar que só a presença do “corpo-território” dessas pessoas já provoca as imagens dominantes, pois, na expressão de seus saberes e práticas cotidianas ou de seu “pensar-sentir-agir”, tencionam rachaduras e movimentos que direta ou indiretamente problematizam, questionam, indagam, fragilizam e reconstróem lógicas hegemônicas produtoras de desigualdades sociais de bases científicas, filosóficas, artísticas, mítico-religiosas etc.

Penso que a concepção de corpo-território, em diálogo com Cruz Hernández (2016), consiste em um espaço-tempo em disputa que, por si só, já se inscreve em uma Geografia do poder. Essa Geografia manifesta tanto imagens mais cristalizadas de corpos enquanto hegemônicos (que são livres para acessarem os diversos lugares, pois tendem ser bem aceitos, o que acontece com as imagens dos “Homens Brancos Cis Héteros Cristãos”), quanto imagens mais diversificadas de corpos como contra-hegemônicos, os quais vão sendo desvalorizados a medida que se compõem pelo esvaziamento dos padrões instaurados pelas imagens mais cristalizadas. Os corpos contra-hegemônicos são tencionados a resistirem para que possam demarcar espacialmente suas existências, sendo nas mais diversas vezes segregados ou proibidos implicitamente/explicitamente de acessarem determinados lugares, pois não lhes são possibilitadas outras formas perceptivas de existência, se não a de imagens mais enrijecidas como empregada doméstica, morador de periferia, bandido, violento, objeto de prazer e não de amor, selvagem, afeminado, frágil, cuidadora, “alegre”, anti-higiênico, feio, bruxa, louco etc.

Um exemplo prático seria o caso da professora e historiadora negra Luana Tolentino, que foi vítima de racismo nas ruas de Belo Horizonte. “Hoje uma senhora me parou na rua e perguntou se eu fazia faxina. Altiva e segura, respondi: Não. Faço mestrado. Sou professora. Da boca dela não ouvi mais nenhuma palavra. Acho que a incredulidade e o constrangimento impediram que ela dissesse qualquer coisa” (Jornal do Estado de Minas, 2017, online). Um outro exemplo prático que pode, talvez, auxiliar no entendimento que desde muito tempo há uma necessidade de “punição” ou de diminuição das implicações das imagens que questionam as lógicas hegemônicas, seria o de Galileo di Vincenzo Bonaulti de Galilei. Conhecido como Galileu Galilei, o astrônomo, físico e engenheiro florentino, era visto socialmente como “louco” por pensar diferente do pensamento hegemônico científico-religioso de seu tempo. Galileo acreditava que não era o Sol que girava em torno da Terra, e sim o contrário. Tais pensamentos marginalizaram Galileo socialmente, além de levá-lo a ser condenado à prisão por tempo indefinido e a rejeitar publicamente suas ideias (Lopes, 2022).

Diante de tais entendimentos, ressalto que o Ser Humano é múltiplo em culturas, grupos étnico-raciais, linguagens, cores, gêneros, sexualidades, posicionamentos políticos, neurodiversidade etc., estando além das imagens cristalizadas do “normal”, enquanto norma ou regra, e do “patológico”, como transtorno, doença ou “loucura” (Canguilhem, 2002). No entendimento de Durand (1995), a redução do potencial de abertura das imagens para o contato com o diverso se desenvolve de forma intencional, para ganho material a serviço da reprodução do capital. Além do mais, ultrapassando uma perspectiva economicista, a redução dos plurissentidos de uma imagem não só auxilia na produção das desigualdades, que garantem as regalias de grupos hegemônicos, como também implica diretamente na construção de valores e de uma “moralidade” conveniente, estimada e determinada por esses grupos. Em geral, a ideia de “normalidade” parte de construções enrijecidas de grupos hegemônicos desumanizantes que, para manterem os seus privilégios, utilizam de instituições modeladoras para instaurar imagens que modelam padrões de normalidade a serem seguidos.

Com a força de sua plasticidade, a imagem desperta a sensibilidade humana para percepções e fruções 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 estésicos 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).

No entanto, forças políticas locais, contra-hegemônicas, instauram imagens de potências vitais constituídas por grupos diversificados de contrapoder e múltiplos movimentos sociais, que resistem a tentativas verticais de hegemonização e de mercadorização da Saúde e Educação, ligadas à maximização do lucro e a valores desumanizantes e perversos. Esses grupos diversificados de contrapoder lutam por Saúde e Educação inclusiva, na qual a diversidade e as minorias sociais (grupos LGBTQIAPN+, negros, indígenas, neurodiversos, com deficiências, mulheres etc.), são pensadas e articuladas com valores que primam pelas experiências de vida, pelo lugar, pelo respeito, pela equidade de direitos e pela expressão de cada uma delas na sua singularidade. Conforme Araújo (2016, p. 08, grifo do autor), diversidade se configura

[...] 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.

Já o conceito de contra-hegemonia persiste das lutas de grupos diversificados pelos Direitos Humanos (como o direito à vida, à liberdade de opinião, a justiça social, ao trabalho, a educação, a segurança, entre outros), sendo essas lutas necessárias para possíveis transformações sociais. De maneira mais detalhada,

O que seria, então, a “contra-hegemonia?” Seriam experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem “fora” ou em “oposição” ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas. (Dore; Souza, 2018, p. 254, grifo dos/as autores/as).

Frente a essa disputa territorial pela construção de modos de subjetivação e de produção de sentidos comprometidos com os seus valores e projetos de futuro, grupos hegemônicos e contra-hegemônicos vêm utilizando de instituições modeladoras, tais como os sistemas de saúde e as redes de educação públicas e gratuitas, enquanto espaços-tempos formativos de percepções e subjetividades (“passivas” ou ativas, “conformistas” e “adaptadas” ou críticas e propositivas). Tais instituições são configuradas pelos referidos grupos enquanto campos de lutas importantes na arena das micropolíticas, produzindo, assim, valores culturais, atitudes e comportamentos.

Sublinho que o território, para Raffestin (1993), resulta da ação de pessoas e grupos que se apropriam de um determinado espaço produzindo nele relações de domínio, poder, posse, territorializando-o. Diante disso, penso que as relações interpretadas entre os grupos hegemônicos e contra-hegemônicos se constituem como disputas territoriais pela construção de modos de subjetivação por meio da apropriação de instituições modeladoras, proporcionando que quem mais se aproprie dessas instituições demarque em seus espaços maiores limites e fronteiras através do protagonismo das imagens que convergem com os seus projetos de futuro.

[...] a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. [...]. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação [valores, ideias, sentidos etc.], também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva [ou uma “matéria prima para expressão dos afetos vividos” nos encontros]. É necessário acrescentar que a difusão desses componentes se dá a partir de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em

cada tempo histórico. É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente. Por isso mesmo, eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e conexões que não cessa. Pode-se dizer, então, que os múltiplos componentes de subjetividade difundem-se como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento. (Mansano, 2009, p. 111).

É por meio da identificação da potência dessas instituições, de práticas e procedimentos para a manutenção dos espaços-tempos de luta, de resistência e de possível mudança nos cenários de desigualdades que grupos desumanizantes, perversos, neoconservadores e muitas vezes alinhados aos interesses do capital, tentam se apropriar dos sistemas de saúde e das redes de educação para diagnosticar ou formar subjetividades de acordo com as imagens que lhes são convenientes e tentam garantir a permanência da sua estrutura. Uma outra forte instituição que é apropriada por grupos hegemônicos desumanizantes são os dispositivos midiáticos, os quais auxiliam e/ou, por meio de imagens, impulsionam o desenvolvimento de padrões e modelos sociais, culturais, políticos, estéticos etc., a serem seguidos, e os que se encontram distantes desse modelo (transexuais, negros/as, indígenas, anões, pessoas obesas, neurodiversas etc.) são marginalizados. A potência das imagens na formação das percepções 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, [nos pais,] 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 produtivas em suas formas mais “desenvolvidas”. (Guattari; Rolnik, 1986, p. 25-26, grifo dos/as autores/as).

É nesse caminho que as imagens são cada vez mais tencionadas a se configurarem em mercadorias que implicam diretamente na produção de sentidos, influenciando as pessoas a comprarem por meio de outras perspectivas. Dito de outra forma, os produtos passam a serem comercializados de maneiras 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.

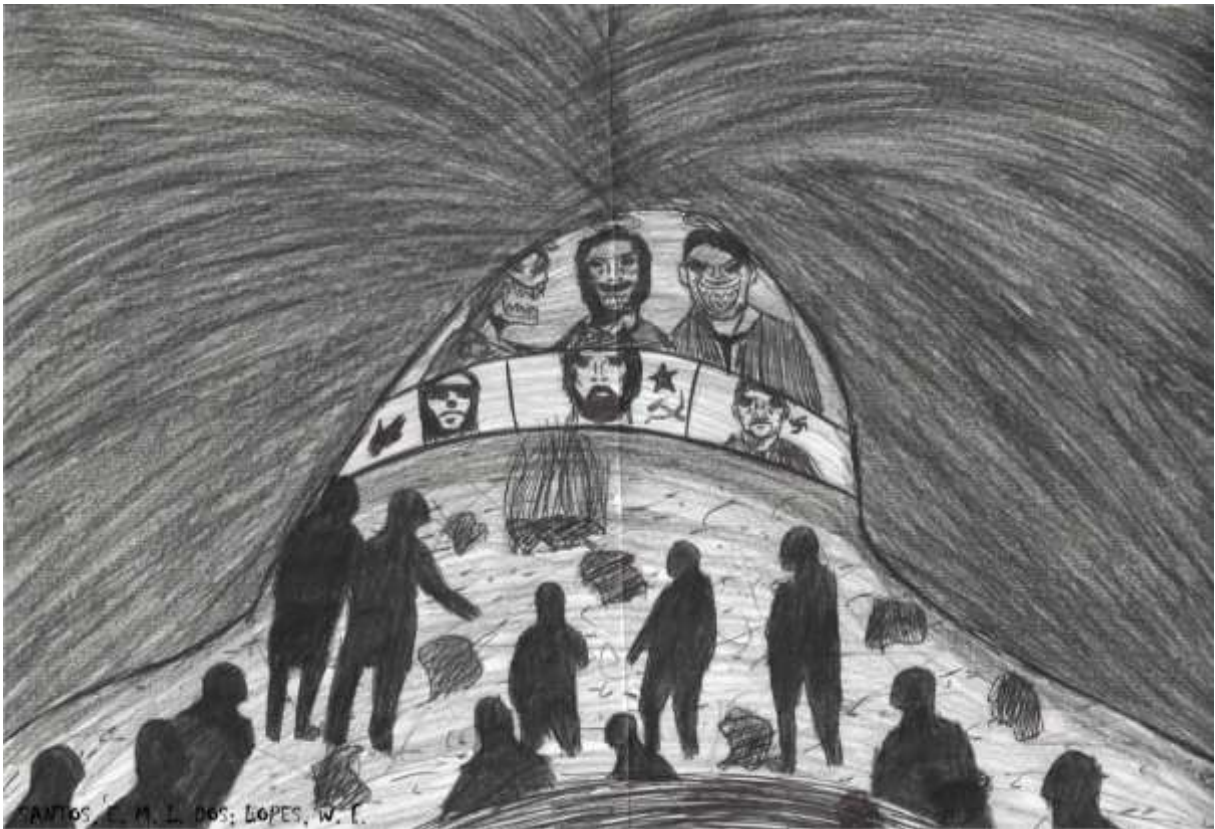
Ressalto que o processo de subjetivação foi e permanece sendo um “campo” de intensas disputas nas mais variadas escalas (rua, bairro, cidade, estado, região, país, mundo) entre grupos que quero chamar de “hegemônicos e diversificados”, no qual imagens são propagadas enquanto “fábulas” de acordo com os “tentáculos” capciosos e mercadológicos de uma globalização “perversa” (Santos, 2000). Frente a isso, espaços-tempos educativos formais e informais (coletivos, colégios, comunidades, escolas, movimentos sociais, universidades, postos de atenção primária à saúde etc.) que se relacionam com proposições epistêmicas mais abertas, ativas e relacionadas com a vida tem um importante papel na desconstrução dos padrões sociais impostos e na desmarginalização de grupos minoritários.

Nos estudos sobre Educação, a presença do conceito de contra-hegemonia é muito forte. Saviani (2008) exerce liderança nesse terreno, com a tese das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Para o autor, as teorias pedagógicas se organizam dualisticamente, dividindo-se em dois grupos: de um lado, as dominantes, hegemônicas, que orientam a Educação no sentido de manter a ordem existente; de outro, as que são contra a ordem existente e correspondem aos interesses dos dominados, situando-se no movimento contra-hegemônico. (Dore; Souza, 2018, p. 256).

Quando embasadas por teorias contra-hegemônicas, as redes de educação podem passar a incluir nos seus currículos práticas que propiciem a interpretação crítico-criativa dos duplos sentidos contidos nas imagens. Já quando não embasadas por essas teorias, essas redes podem colocar em segundo plano o diálogo com as identidades das pessoas, encarando-as como “fixas”, imutáveis, compactuando com a vulnerabilização das relações de identidades e de respeito à diversidade, as submetendo a processos discriminatórios, de exclusão social e de alienação política (Hall, 2005).

Com base no que vem sendo problematizado nesta seção, acredito que as redes de educação vivenciam inúmeros atravessamentos produzidos por grupos hegemônicos desumanizantes, que podem limitar a experiência pedagógica com imagens. No entanto, acredito na resistência social dos grupos diversificados para auxiliar que a experiência com imagens nos cenários escolares possa fomentar nas pessoas o empoderamento de suas identidades, uma vez que as imagens se aproximam de dispositivos políticos colados com a vida social (Lopes, 2020). À vista disso, observo o desenvolvimento de competências cognitivas com imagens como um meio de proporcionar que as pessoas interpretem crítico-criativamente os seus espaços-tempos, em suas concretudes e contradições, reconhecendo que há mundos plurais nos quais transita a diversidade.

**Figura 3** – Os bastidores do palco de uma imagem: O que não é visto pelo público brasileiro?



**Fonte:** Desenho desenvolvido com o meu estudante da escola básica, em aula de Geografia, no ano de 2022.

Realço que as identidades foram bastante fragilizadas e fragmentadas frente momentos de crise, retrocessos e conflitos políticos no Brasil (em destaque para os anos de 2016 a 2022). Entre 2016 a 2018 vivenciamos no Brasil um período em que o cargo de presidência da República Brasileira foi assumido por Michel Miguel Elias Temer Lulia, interinamente em 12 de maio de 2016 e definitivamente em 31 de agosto do mesmo ano, após o “afastamento” da presidenta Dilma Vana Rousseff em consequência do seu processo de *impeachment* pelo Senado Federal. Sobre o processo de *impeachment* da ex-presidenta, muitos cientistas políticos e sociais acreditam consistir em um Golpe de estado, que pode ser observado nas seguintes palavras “A justificativa formal [para o processo de *impeachment* da Dilma] foram as denominadas 'pedaladas fiscais' - violação de normas orçamentárias -, embora o motivo real tenha sido a perda de sustentação política” (Assim afirma o ministro Luís Roberto Barroso, em artigo de sua autoria - divulgado originalmente pelo jornal "Folha de S.Paulo" - que integra edição da revista do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri), publicada em 10 de fevereiro de 2022). Entre 2019 a 2022 experienciamos um período em que o cargo de presidência foi assumido pelo militar reformado Jair Messias Bolsonaro, que foi eleito o 38º presidente do Brasil no dia 28 de outubro de 2018, derrotando o candidato do PT, Fernando Haddad. Tais governos foram reconhecidos por especialistas ou cientistas sociais e ambientais

enquanto governos de retrocessos às questões sociais, econômicas e ambientais ou, ainda, como governos em que a crise econômica foi intensificada e acompanhada por uma crise política. Além do mais, em estudo da Transparência Internacional o Brasil teve alguns dos piores resultados entre 2016 a 2021, desde 2012, quanto a uma melhor posição no ranking do Índice de Percepção de Corrupção (IPC).

Em síntese, entre 2016 a 2022 grupos brasileiros fundamentalistas, neoconservadores, bancadas religiosas e até grupos fascistas se alinham aos interesses do neoliberalismo como um meio para os seus fins mercadológicos, desenvolvendo conjuntamente constantes ataques aos grupos minoritários que ameaçavam os seus lugares de privilégios enquanto hegemonias sociais.

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).

Penso que os problemas de exclusão das identidades e violência a diversidade por meio da produção do machismo, aporofobia, racismo, ageísmo, feminicídio, LGBTQIAPN+fobia etc., não são de ordem unicamente econômicas, mas também cultural, étnico-racial, moral, religiosa, político-ideológica, entre outras. Por esse motivo, entendo a experiência com imagens nas redes de educação enquanto possibilidade de “redução de danos” a esses problemas de exclusão, uma vez que tal experiência pode possibilitar o diálogo entre os conteúdos dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola com as identidades, valores e saberes culturais dos/as estudantes, visto que as imagens trazem consigo potenciais criativos de síntese e de estruturação de mapas mentais que proporcionam uma potente abertura para o respeito e a inclusão da diversidade.

Além disso, a experiência com imagens nas redes de educação é um dos meios singulares para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, pois, quando o/a 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/a tende a refletir sobre a sua prática pedagógica, tornando-a mais dialógica, coletiva-colaborativa, “complexa”, política e relacionada com a vida social. Tais práticas atravessadas por imagens podem proporcionar que o/a docente tenha uma maior interação com os/as seus/suas estudantes, a medida em que tanto favorece a construção de vínculos afetivos entre eles/as quanto possibilita que os conteúdos problematizados por esses/as

docentes, em seus respectivos conhecimentos produzidos no âmbito da escola, aconteçam em formas mais relacionadas com os saberes culturais dos/as estudantes.

Por fim, acredito que ao experienciar os conteúdos por meio de imagens, de uma forma provocativa, o/a docente pode torná-los mais agradáveis, dinâmicos e interessantes para os/as estudantes devido à própria “natureza” polissêmica e plástica das imagens. Como um meio de diversificar a rotina da aula puramente expositiva, a problematização dialógica com imagens possibilita a competência integrativa e interdisciplinar de vários conteúdos dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola de forma sintética, reflexiva, investigativa e inventiva, contribuindo potentemente para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as, capazes de compreender o mundo nas suas diversas escalas (local, regional, nacional e global) e em seus aspectos geográficos, históricos, filosóficos, políticos, antropológicos, artísticos, sociológicos, econômicos, biológicos, climáticos, entre outros.

## **2. 1 A potência dos grupos e de suas imagens no desenvolvimento de aprendizagens mais coletivas-colaborativas**

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito que um galo antes  
 e o lance a outro: e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.  
 (Melo Neto, 1968).

Ao refletir sobre a imagem do pensamento de Melo Neto (1968), acredito, com base em Heidegger, que a essência do Ser Humano consiste em um processo de vir-a-ser, que vai continuamente sendo tecido por meio das formas e qualidades com as quais elementos sociais, dispostos no mundo-da-vida, vão se configurando em uma totalidade/*gestalten* aberta (Costa, 2017). Enquanto um vir-a-ser, essa essência nunca está posta, “dada”, determinada, pronta ou acabada para as pessoas, uma vez que os gritos ou imagens dos “galos ou galinhas” do passado tendem a ser apropriados por diversas pessoalidades ou coletividades, produzindo novas/outras imagens, que não são mais as anteriores, mas configurações fundamentadas pelos atravessamentos ou “demandas” identitárias das experiências de quem as recompõem.

Ao dizer que as imagens dos “galos ou galinhas” do passado tendem a ser modificadas, não quero declarar que elas são perdidas ou esquecidas, pois as novas/outras imagens que são

geradas com base nas anteriores tendem a manifestar traços das fontes originárias que as inspiraram. Assim como, não quero proferir que essas novas/outras imagens são individualizadas, pois embora se refiram a composições singulares, elas carregam tanto expressões particulares das experiências das pessoas que as compõem quanto marcas públicas de um mundo atravessado e produzido por intercruzamentos sociais. Ao mesmo tempo, penso que quando as imagens dos “galos ou galinhas” anteriores são modificadas em novas/outras imagens, tencionamos aberturas para produção da esperança e do esperar, uma vez que reconstituídas podem manifestar traços, marcas ou tessituras tanto de potencialidades quanto de limitações para um novo amanhã.

Frente a isso, suponho que o Ser Humano se configura em uma grande “hipertextualidade social”, que vivencia a contínua “arte” disfórmica de “reinventar a roda” no seu dia-a-dia. Nessa “arte”, as roupas já existem, mas a moda persiste pela recriação; a escrita, a fala e as representações já existem, mas as linguagens permanecem vivas, se readaptando aos diversos contextos sociolinguísticos; os deslocamentos já existem, mas as formas de se deslocar e os meios de transportes continuam sendo reinventados etc. Com isso, não quero dizer que a humanidade está parada ou que ela não cria, quero problematizar que no mundo das imagens “[...] nada se perde, tudo se transforma”. Imagino que foram essas transformações que possibilitaram ao Ser Humano “evoluir” e resistir aos intemperes do tempo, entendendo também que nem sempre as novas/outras imagens podem compactuar com valores humanizantes, contudo a esperança resiste enquanto semente das imagens produzidas pelos “galos ou galinhas” do passado, que em seus pequenos ou grandes movimentos de militância anti-racista, anti-feminicida, anti-sexista etc., podem germinar brotos que se despertam para os “galos ou galinhas” do presente, fundamentando, no “aqui e agora”, novas/outras imagens, frutos de uma reconfiguração entre passado e presente, que novamente irão semear as imagens dos “galos ou galinhas” do futuro

Sublinho que nos constructos fenomenológicos e na *Gestalt* Terapia (psicoterapia de base fenomenológica) há um destaque para o presentificar ou o “aqui e agora”, o que não significa um descuido, esquecimento, negação ou desinteresse com o passado e o futuro, em protagonismo do presente.

Na obra EFA, Frederick Perls não emprega, explicitamente, o termo “aqui e agora”. Todavia, ao criticar as práticas psicanalíticas que fazem do passado a causa dos sintomas presentes, Perls (2002, p. 146) afirma não haver “outra realidade a não ser o presente”. O que não significa que desprezasse a importância do passado e do futuro na experiência clínica. Ainda assim, afirma Perls (2002, p. 148), “o passado só existe enquanto puder se fazer sentir no presente, da mesma forma como o

futuro não é mais que uma possibilidade que se abre na atualidade” (D’Acri; Lima; Orgler, 2007, p. 24, grifo das autoras).

Com base nos estudos da Psicologia Evolucionista, Geografia, História, Biologia, Antropologia etc., se criou a imagem de que o *Homo Sapiens* ou o Ser Humano é um dos organismos vivos do reino animal mais frágeis, no que se refere à sua estrutura física-orgânica. Assim como alguns de seus ancestrais hominínios, os humanos possuem uma história-de-vida marcada por grandes limitações, tais como: ausência de presas compridas e pontiagudas, venenos, capacidade de camuflagem, impossibilidade em acessar elevadas velocidades em um curto espaço de tempo, ainda apresentam um baixo potencial reprodutivo (marcado por gestações geralmente de uma única cria), com descendentes muito dependentes dos seus genitores por um longo período da infância, o que torna as suas proles presas fáceis para os predadores disponíveis no espaço. (Yamamoto; Valentova, 2018).

Explico que embora utilizados como sinônimos, hominídeos e hominínios se referem a conceitos diferentes. O primeiro se relaciona ao “grupo constituído por todos os grandes símios modernos e extintos, isto é, os Seres Humanos, chimpanzés, gorilas e orangotangos modernos além de todos os seus ancestrais comuns” (Yamamoto; Valentova, 2018, p. 640). Já o segundo consiste em um “grupo constituído por Seres Humanos modernos, extintos e todos os nossos ancestrais comuns após a separação do ramo que deu origem aos chimpanzés e bonobos (incluindo membros do gênero *Ardipithecus*, *Australopithecus*, *Paranthropus* e *Homo*)” (Yamamoto; Valentova, 2018, p. 640, grifo das autoras). Em geral, os hominínios constituem um “grupo surgido na África, caracterizado principalmente pela presença de bipedia e que inclui Humanos e seus ancestrais”, *Homo Erectus*, *Homo Neanderthalensis*, *Homo Heidelbergensis* etc. (Yamamoto; Valentova, 2018, p. 77).

Ao retomar o ponto que desvela os Humanos como atravessados por uma história-de-vida de grandes limitações, penso que os hominínios, ancestrais do *Homo Sapiens*, que evoluíram por deriva genética (resultante da história evolutiva do grupo) ou, principalmente, por seleção natural (enfrentando ambientações), se tornaram a espécie mais “forte” ou adaptada dentre os organismos vivos do reino animal devido a sua articulação em grupos ou comunidades de aprendizagem. A convivência em grupos propiciou ao Ser Humano não somente competir entre si, bem como construir uma potente rede coletiva-colaborativa, na qual os/as participantes tinham a possibilidade de desenvolver estratégias de defesa contra predadores, de caça, de coleta de vegetais que não fossem venenosos, de migração frente às mudanças do tempo, de reprodução a fim de propagar a espécie, de interação para troca de afetos e cuidados higiênicos/sanitários a fim de evitar a disseminação de doenças, entre outras situações. Em

geral, imagino que a força produzida pelos Seres Humanos que lhes possibilitou resistir às adversidades, assim como suprir as suas limitações físico-orgânicas em relação a outros organismos vivos do reino animal, foi a configuração da cultura em sua capacidade qualitativa de colaboração.

Ao pensar assim, desenhei na Figura 4 um grupo de hominínios convivendo de forma coletiva-colaborativa, lutando pela sobrevivência de seus/suas participantes contra um possível predador que ameaça a sua permanência no espaço-tempo. Esse desenho tenta revelar a força da cultura em sua capacidade “humana” de colaboração.

**Figura 4** – Hominínios em grupo se defendendo de um possível predador



**Fonte:** Desenho que desenvolvi durante o contexto da pandemia de COVID-19, no ano de 2020.

Na visão de Freire (2013, p. 228) a capacidade de colaboração

[...] não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. [...]. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza.

Diante das palavras de Freire (2013), acredito que a capacidade humana de colaboração surge de grupos ou coletivos produtores de culturas em que as pessoas se articulavam por meio

de comunicações qualificadas e fundadas no diálogo. Com a abertura para o diálogo esses coletivos-colaborativos tendiam a planejar-sentir-agir em formas mais solidárias, abertas, sensíveis e integradoras, passando a compor imagens que intercruzavam as percepções (desejos ou desprezos) das pessoas que as compunham, tencionando-as a observá-las como parte constituinte de si mesmas. Ao se verem como parte das imagens compostas no diálogo de seus coletivos, as pessoas se inclinavam a uma maior adesão dos valores por elas transmitidos e com todo cuidado as mantinham abertas para serem questionadas, provocadas ou reelaboradas pelas gerações posteriores desse grupo.

Ainda sobre as primeiras articulações grupais, se sabe, com base nos estudos históricos e geográficos, que anteriormente à revolução agrícola do período neolítico, que possibilitou o sedentarismo e a domesticação dos animais, o Ser Humano era nômade, ou seja, se mantinha em constantes movimentos migratórios para obtenção de alimentos e de abrigo. Nesses fluxos migratórios a construção de imagens mentais, imagens do pensamento ou de imagens rupestres eram fundamentais para o “mapeamento” do espaço, demarcando suas fontes de alimento e os possíveis predadores. Além do mais, essas imagens eram dispositivos educativos que possibilitavam uma certa potência pedagógica para que os grupos registrassem as suas memórias, refletissem sobre elas e expusessem de forma dialógica essas reflexões e pensamentos com os/as seus/suas participantes, propiciando coletivamente aprendizagens mais vivenciais e colaborativas em um constante processo de experiência e de produção de imagens.

Exponho que apesar de todas serem entendidas como imagens, a mental, a do pensamento e a rupestre consistem em diferentes formas-conteúdos de aparição de um mesmo fenômeno, o que implica descrevê-las com maiores detalhes. A primeira, com base em Carlson (2002) e nos estudos das Neurociências, compõe a mente, que consiste em um fluxo de imagens mentais. Tais imagens nesses estudos podem ser entendidas enquanto configurações perceptivas ou organizações sensoriais. Alguns exemplos de imagens mentais seriam as imagens visuais (em relação ao que observamos), imagens auditivas (em relação ao que escutamos), imagens táteis (em relação ao que tocamos), entre outras. A segunda corresponde a um saber consciente de si mesmo, a uma essência, a uma consciência mantida sobre um fenômeno, em imagem, a uma consciência em totalidade deste fenômeno, dele inteiro e não fragmentado em partes. Entretanto, o pensamento, que não é a sua imagem em si, não pode ser esgotado por nenhum dos fenômenos exteriores que adota ou pela cristalização de uma imagem, pois ele não é estático, está sempre se reconstruindo, logo a sua imagem também se reconstitui (Lopes, 2020). “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).

A terceira consiste em uma elaboração que faz parte do acervo cultural da humanidade, ela revela características de um passado distante, que pode manifestar ideias, sentimentos, sensações de uma pessoa ou de seu grupo. Nas palavras de Azevedo (2011, p. 24), entender a imagem rupestre como "parte integrante do sistema comunicativo de uma civilização primeira contribuiu para estabelecer relações que levantam singularidades da cultura em uma determinada região. [...]. Leakey acrescenta ainda que ‘as imagens antigas que temos hoje são fragmentos de uma velha história’”.

Em geral, suponho que as imagens foram para alguns grupos uns dos seus primeiros dispositivos educativos a auxiliar os/as participantes tanto na construção de aprendizagens, atitudes e valores, quanto no repasse dessas produções para as gerações posteriores. Além de que, a própria organização das pessoas em grupos já lhes possibilitavam desenvolver sociabilidade e manter viva a força da cultura em suas capacidades de cooperação e de troca de cuidados. À vista disso, penso que não somente as imagens como também os grupos carregam consigo potenciais pedagógicos, relacionais e afetivos para o desenvolvimento fecundo dos processos formativos, possibilitando aprendizagens e construções forjadas com os outros, e não sobre, para ou sem os outros, pois como já dizia Freire (2013, p. 96) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [e as mulheres] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Enfatizo que a potência pedagógica parte da intencionalidade de uma pessoa ou coletivo, durante ato educativo, em fomentar que um dispositivo possibilite o acontecimento qualitativo dos processos de ensino-aprendizagem. Atualmente, essa potência consiste em uma intencionalidade muito atribuída ao ser docente, mesmo sendo necessária a qualquer profissional que queira atuar de forma cuidadosa. Lembro que durante um inverno frio em Vitória da Conquista-BA, no ano de 2023, fui a um otorrino que ao me atender, foi me explicando os motivos que poderiam ter ocasionado o meu sangramento nasal, como também a função dos dispositivos que ele utilizava para avaliar o meu corpo. Ao me propor um remédio, esse otorrino perguntou se eu tinha alergias, como também explicou a função desse remédio e os momentos para usá-lo, tais informações já constavam na bula. No final do atendimento, o médico me perguntou se eu tinha mais alguma dúvida. Tais formas de atuação, me fizeram destacar aquele profissional enquanto cuidadoso, humanizado e despreocupado com a horizontalização do seu saber. Retomando a concepção de potência pedagógica, acredito ainda que ela consiste em uma configuração perceptiva direcionada pelo repertório de experiências de quem nota um fenômeno como fecundo e o utiliza para fins pedagógicos. Já a “potência pedagógica na experientiação com imagens, consiste nas formas como [as pessoas ou] os

docentes percebem, de maneira mais ampla, a potencialidade das imagens, articulando-as com o acompanhamento dos seus processos de ensino-aprendizagem.” (Lopes, 2020, p. 25).

Frente o entendimento de que não somente as imagens como os grupos carregam consigo aberturas para construções mais dialógicas, apresento uma potente imagem do pensamento, capaz de revelar a força da cultura em sua capacidade de colaboração para o Ser Humano, que se manifesta através das falas da antropóloga Margaret Mead quando rotineiramente questionava os seus ouvintes sobre

“Qual é a opinião de vocês, o sinal mais antigo de civilização?” Ela recebia respostas tais como “um vaso de cerâmica”, ou “ferramentas feitas de ferro”, ou “a primeira planta domesticada”. Em seguida ela se pronunciava: “Aqui está a minha resposta”, e levantava uma mão segurando um fêmur Humano, o maior osso da perna, indicando uma área mais grossa onde o osso se curava de uma fratura. Na observação de Mead. “Esses sinais de cura nunca são encontrados entre os restos de sociedades mais antigas e mais cruéis. No esqueleto dos membros dessas sociedades, encontramos indícios de violências: uma costela perfurada por uma flechada, um crânio rachado por uma paulada. Mas esse osso curado mostra que alguém deve ter cuidado da pessoa ferida, caçando por ela, trazendo-lhe comida, sacrificando-se para servi-la”. Contrariando a lei natural da “sobrevivência do mais adaptado”, nós Seres Humanos medimos a civilização pelo modo como reagimos em relação aos mais vulneráveis e sofredores. (Yancey, 2016, p. 35-36, grifo do autor).

Ao interpretar os relatos de Mead, penso a colaboração não apenas como diálogo ou construção com o outro, como também capacidade do Ser Humano em auxiliar uns aos outros dentro de um coletivo, passando a produzir culturas mais conectadas com o cuidado, o respeito, a empatia, a solidariedade e a inclusão, construções fundamentais para o possível rompimento com valores contemporâneos de descuido, desrespeito, indiferença, individualismo, exclusão etc. Saliento que ao valorizar a capacidade de colaboração nessa subseção, não venho propor um coletivismo que apaga, cala ou neutraliza as singularidades por meio da aceitação de “verdades” mais cristalizadas a fim de manter a agregação da diversidade de forma “pacificada”. Venho propor um local no qual a diversidade não só é integrada como incluída, podendo se expressar conflitando e sendo questionada pelas suas atitudes de maneira respeitosa e cuidadosa. Nessa lógica, a colaboração consiste na capacidade de um grupo ser inclusivo, tendo abertura para que seus/suas participantes falem e questionem de maneira respeitosa e cuidadosa os seus pontos de vista para o grupo e escutem e reflitam de maneira empática e sensível os argumentos dos/as demais participantes, pois assim o coletivo e o individual podem (co)existirem nos mesmos tempos-espacos sociais. No geral, acredito que há nos grupos um lugar para o desenvolvimento da colaboração enquanto potente imagem de cuidado entre as pessoas.

Visto por outra perspectiva, para Le Bon (1954) em sua obra “*Psychologie des Foules*”, os grupos podem carregar consigo uma limitação ou um potencial negativo capaz de suprimir as percepções individuais a medida em que interpretam as suas imagens como construções “ideais”, instaurando padrões e modelos hegemônicos a serem seguidos como a única norma para se estar-no-mundo. Tal fato pode ser observado em vários grupos quando constroem limites intransponíveis para trocas culturais, como ocorre em alguns grupos religiosos quando tentam propagar a sua fé como uma única fonte de salvação. Nessa propagação negam e/ou desvalorizam as potencialidades das demais expressões de religiosidade. Outro exemplo se manifesta contemporaneamente no cenário político brasileiro, quando grupos neoconservadores e neofacistas tentam negar ou reprimir a diversidade (de gênero, regional, sexual, político-ideológica, étnico-racial, entre outras) buscando a hegemonia de seus pensamentos, valores e crenças.

Um acontecimento ocorrido no Brasil no ano de 2020, que pode também exemplificar os riscos das imagens mais cristalizadas produzidas por grupos hegemônicos atravessados por valores desumanizantes pode ser percebido através do caso da menina de dez anos que foi estuprada pelo seu tio e acabou engravidando dele. Ao ter acesso a essas informações grupos neofacistas divulgam a localização do hospital em que a menina estava, violando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o direito ao respeito previsto na Constituição Federal e no ECA, para que grupos neoconservadores ou fundamentalistas “protestassem” a fim de que a menina não pudesse realizar o aborto previsto por lei para esse caso. No entanto, grupos feministas formados por valores humanizantes (como o Fórum de Mulheres de Pernambuco), foram até o hospital em que a menina estava para apoiá-la a fim de que ela pudesse exercer seu direito. A organização de grupos feministas foi importante reação às forças conservadoras e deu apoio para a equipe de saúde realizar o procedimento e o aborto aconteceu de maneira “legal”, cuidadosa e sensível.

Sublinho que a obra de Le Bon (1954) se refere a estudos críticos sobre a cultura das massas diante da propagação da ideologia fascista. Tais estudos levaram muitos pesquisadores a compreender o comportamento das massas como irracional, perverso, instável, desordenado etc., pois para o autor a “racionalidade” se encontrava nas decisões individuais. Uma das críticas desenvolvidas a Le Bon se relaciona ao seu envolvimento com as posições eugenistas de sua época, dentre elas a superioridade racial. Ademais, de acordo com Jesus (2013, p. 497-498, grifo da autora) a construção de Le Bon foi

Primeiramente contestada por McDougall (1920) que considerou nas massas a existência de condições para elevar o que ele chamava de “vida mental coletiva”, que estaria relacionada ao desenvolvimento afetivo e intelectual das

peças por meio da participação em coletividades voltadas a elementos culturais positivos. [...]. Canetti (1995) e Surowiecki (2004) reconheceram a natureza racional das multidões, que apesar de serem constituídas por um número elevado de indivíduos, caracterizam-se por qualidades como regularidade, cooperação, inibição de conflito e adaptação. [...]. Porém, na perspectiva de Surowiecki (2004), nem toda massa é sábia intrinsecamente. [...]. Para que se possam desenvolver massas “sábias”, isto é, que apresentam bom desempenho na tomada de decisões, são necessários descentralização no uso de informações, liberdade no acesso individual às informações, independência para formação de opiniões individuais e habilidade em traduzir os juízos individuais em decisões coletivas.

Ao que essa subseção textual vem indicando, observo que as diferentes relações grupais (ativas-passivas, colaborativas-pessoalizadas, acordadas-desacordadas, participativas-ausentes, dinâmicas-inertes, fluidas-enrijecidas, estáveis-instáveis etc.) experienciam as mais variadas imagens. No entanto, nem sempre essas relações ou essas experiências se implicam com a capacidade de produzir aprendizagens mais coletivas-colaborativas. Ao pensar sobre a importância de se compor aprendizagens mais coletivas-colaborativas, os grupos passam a se preocupar com a escuta das singularidades e expressões particulares de seus/suas participantes de maneira empática e sensível, buscando configurar imagens mais integradoras e inclusivas, que são tecidas no cuidado, no respeito, na concordância-discordância, na pessoalidade-coletividade, na solidariedade, na colaboração etc., assim como ao buscar essa prática esses grupos tendem a ampliar os laços de interação entre os seus participantes, fortalecendo o vínculo afetivo e permitindo que as suas imagens fomentem nessas pessoas uma maior sensação de representatividade, vivencialidade, identidade e aceitação, tornando-as, também, mais marcantes em suas memórias.

Em geral, imagino que quando as aprendizagens são tecidas com os outros elas se compõem mais coletivas-colaborativas, e como tal se configuram em totalidades integrativas que se manifestam de maneira bastante singular, ao mesmo tempo em que são atravessadas e fortalecidas por um “caráter” social poderoso. Tal “caráter” social possibilita um potente acesso às formas e qualidades com as quais as pessoas foram constituindo as suas aprendizagens de maneira articulada e integrada, relacionando as suas experiências com os acontecimentos e imagens grupais. Além de se constituir enquanto um processo que se desenvolve na presença e no movimento constante com o outro, quando mais coletivas-colaborativas essas aprendizagens passam a dar destaque muito mais ao percurso, as dinâmicas do grupo e as imagens que vão sendo produzidas e experienciadas por ele, do que com o ponto de partida ou com o destino final. Pois essa aprendizagem

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu,

É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu [...] Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás. (Costa, 2017).

Assim como na letra da música “Trem – Bala”, de Ana Carolina Vilela da Costa (2017), aprendizagens que são denominadas coletivas-colaborativas vão acontecendo no caminhar (seja pelas mudanças de percepção, atitudes, valores, desenvolvimento de competências ou, ainda, nas aberturas para aprender com o outro), e não no fechamento de um processo através de um produto final.

**Figura 5** – A potência de aprendizagens mais coletivas-colaborativas na produção de imagens mais integradoras e inclusivas



**Fonte:** Imagem gráfica desenvolvida com a minha estudante da escola básica, em aula de Geografia, no ano de 2022.

Por fim, acredito que tanto os grupos quanto às imagens por eles produzidas propiciam potenciais pedagógicos, relacionais e afetivos para o desenvolvimento qualitativo de aprendizagens mais coletivas-colaborativas, as quais possibilitam construções tecidas com os/as outros/as, e não sobre, para ou sem esses/as outros/as. São as imagens tecidas nos grupos de formas mais coletivas-colaborativas, que podem tanto proporcionar o desmonte de imagens mais hegemônicas importadas (como a imagem dominante da branquitude tecida nos “ideais”

do eurocentrismo), quanto ampliar os sentimentos de vínculo, pertencimento e identidade com as imagens do lugar e com os grupos que nele (co)existem.

## **2.2 O planejar-sentir-agir com imagens enquanto possibilidade de construções mais coletiva-colaborativas e de abertura para a inclusão da diversidade**

Acredito que a imagem mais qualificada que compus para explicar sobre a concepção de planejamento para um de meus discentes, que manifestava dúvidas sobre esse tema em aula do componente curricular Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia (DG 0704) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), partiu de minha abertura em tentar explicá-lo de uma forma que as suas experiências o auxiliassem na produção de uma percepção mais vivencial sobre o que lhe era manifestado. Ao olhar atenciosamente e cuidadosamente para o discente, notei os seus desenhos em cima da carteira e então o questionei se antes de desenhar alguma coisa ele costuma fazer rascunhos? Ele me respondeu que sim. Perguntei, também, se geralmente os rascunhos que ele fazia passavam por algumas alterações antes da conclusão do desenho? Ele, também, me respondeu que sim. Lhe fiz mais uma pergunta, indagando se ele acreditava que os desenhos que ganhavam maior profundidade, nível de detalhamento ou qualidade eram os que ele rascunhou ou os feitos de forma mais aligeirada ou espontânea? Ele me respondeu, mais essa pergunta, afirmando que eram os que ele rascunhou. Frente tais intervenções, falei para o discente que o rascunho era para um/a desenhista aquilo que o planejamento é para um/a docente, tendo ciência que qualquer projeto ou trabalho exige um certo nível de planejamento, e em relação à escola acontece o mesmo.

Convocado pela imagem do desenho, o discente, narrado aqui pelas minhas palavras, relatou ter entendido mais ou menos a concepção de planejamento como um guia para orientação das situações pedagógicas, que pode ou não vir a sofrer alterações quando necessário, frente aos acontecimentos que se apresentam no seu momento de implementação, o qual depende fortemente da abertura de seus/suas produtores/as para flexibilizá-lo diante daquilo que se manifesta no mundo-da-vida. Enquanto entendia o planejamento como uma orientação, e não como um caminho mais cristalizado por limites e fronteiras bastante demarcadas, o discente em nenhum momento se autoriza a abandoná-lo, pois acreditava no rascunho, traduzido pelo planejamento, enquanto possibilidade de desenvolvimento de um fazer pedagógico qualificado, rigoroso e cuidadoso. Isso dito, nas palavras de Scandelai (2007, p. 58, grifo meu), “a falta de planejamento [rigor] ou de ‘seriedade’ podem implicar ‘fracasso’ [ou limitações] das aulas ministradas, por que geram [muitas vezes] improvisação e repetição”.

Já nas minhas palavras, o planejamento consiste em um rascunho, e não no desenho final. Ele é o posicionamento do ângulo que será fotografado, e não a fotografia em si.

Mas, de modo geral, em que consiste o planejamento docente? No entendimento de Libâneo (1994, p. 222), o planejamento é a “atividade consciente da previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”. Dito de outra forma, o planejamento docente consiste em uma elaboração política, que tem como ato intencional finalidades pedagógicas. Frente ao seu entendimento, qual seria a sua função? Para Scandelai (2007, p. 59), o planejamento docente tem como função

Garantir a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social; Garantir vínculo entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações que o[a] professor[a] irá realizar, através de definições de objetivos, recorte de conteúdo, métodos e formas de ensinar, recursos didáticos a serem utilizados, instrumentos e momentos de avaliação.

Ao desvelar o entendimento e a função do planejamento, outra indagação que imagino ser necessária a essa reflexão, seria: planejar “com” ou planejar “para”? Penso que a resposta para esse questionamento parte, primeiramente, do entendimento do planejamento como um guia, o qual se pretende estar constantemente em abertura e disposição à mudança, principalmente, quando se pensa em planejar para outro/a. Sublinho que nem sempre o/a docente tem a possibilidade de tecer os seus planejamentos de uma forma coletiva-colaborativa com os/as outros/as, muito embora, ciente que dessa forma, que será problematizada posteriormente, possibilita uma maior fecundidade para as situações pedagógicas.

O planejamento que se faz sem ou para o/a outro/a deve se apresentar enquanto um rascunho extremamente flexível para que se possa ser transformado conforme as necessidades circunstanciais dos tempos-espacos escolares e dos movimentos dos grupos que se pretende implementá-lo. Feito assim, este planejamento poderá ser disposto de maneira mais cuidadosa a uma negociação e ao diálogo no coletivo da aula para que seja apreciado, e se questionado recomposto com o/a outro/a, e não para ou sem esse/a outro/a. Assim, manifesta-se aberto para que docentes e discentes possam perceber as suas necessidades de mudanças propondo alternativas, que tornem as aulas mais “vivas” e relacionadas com os seus cotidianos. Em geral, conforme Scandelai (2007, p. 62, grifo da autora), “a aula deve ser planejada, mas não é necessário que sigamos o plano à risca. Existem circunstâncias internas e externas que provocam alterações e precisam ser consideradas ‘pedagogicamente’”.

Ao pensar sobre a necessidade de negociação na recomposição de um planejamento, o/a docente se dispõe a dialogar com seus/suas discentes, preocupando-se com uma abertura para

construções mais coletivas-colaborativas, ele/a tenta expressar o seu plano de forma simples e objetiva para que a sua “finalidade” pedagógica não se esvazie ou se perca diante de outras potentes e relevantes intencionalidades apresentadas. Explicito que ter abertura para planejar com o/a outro/a não significa abandonar o rascunho de um plano ou jogá-lo no lixo, e sim reconfigurá-lo de uma forma em que ele se conecte às experiências de vida que irão se inter cruzar no seu momento de implementação. Ao mesmo tempo, ao relatar que o planejamento prévio pode ser modificado com o/a outro/a, não quero declarar que ele será perdido ou esquecido, pois o novo planejamento que é gerado com base no anterior tende a manifestar traços das fontes originárias que as inspiraram.

Ademais, para Scandelai (2007, p. 63, grifo meu), não somente os objetivos de um planejamento precisam estar dispostos de forma simples e acessíveis, como também “os instrumentos de avaliação, deixando claro o objetivo a ser avaliado: ‘rendimento’ do aluno em relação ao conteúdo trabalhado, habilidades construídas, valores desenvolvidos, participação, responsabilidade, assiduidade, liderança etc.”. Disposto de maneira entendível, se tem maior possibilidade que as pessoas participem de forma radical do processo de recomposição de um planejamento, que se inicia enquanto uma construção para elas, tornando-se uma composição com elas à medida em que passam a problematizar tanto os objetivos, quanto os conteúdos, a metodologia, os dispositivos didáticos, a avaliação e as referências deste plano.

Saliento que os **objetivos** se referem:

[...] ao destino, aos resultados e propósitos da nossa ação. Expressam valores, ideias, crenças; projetos sobre o que é e o que deve ser, não só o/[a] aluno/[a], mas o indivíduo e a sociedade. [...]. [Ao mesmo tempo,] se faz necessária a superação das marcas de uma prática pedagógica tradicional, pautada por objetivos sem referência de tempo e espaço, que privilegia os aspectos cognitivos em detrimento da formação de valores. (Farias *et al*, 2008, p. 119).

Tais objetivos podem, ainda, ser subdivididos em **geral** e **específicos**. O primeiro, para (Farias *et al*, 2008, p. 120), é constituído por uma “formação de atitudes, convicções e valores; não sendo alcançáveis de imediato e nem de fácil constatação”. Já o segundo “sinalizam propósitos atingíveis e observáveis pelo/[a] professor/[a], a serem alcançados no tempo e nas condições em que se realiza o ensino; constituem um desdobramento dos objetivos gerais” (Farias *et al*, 2008, p. 120-121). Nessa sequência, os **conteúdos**

[...] envolvem tanto as contribuições das disciplinas como também todos os que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. [...] os conteúdos escolares continuam dissociados do contexto social e da capacidade cognitiva dos/[as] alunos/[as], mesmo depois dos alertas de Dewey, Piaget e de tantos outros/[as]

escolanovistas para a atenção dos interesses, ritmos e fases do desenvolvimento cognitivo do educando. [...] os conteúdos aparecem impostos e tratados como verdades absolutas, neutros e isentos de pretensões políticas, apesar da contribuição de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet ao sistematizarem a teoria da Violência Simbólica da Escola, apontando-a como Aparelho Ideológico do Estado. Os conteúdos aparecem na prática escolar reduzidos à natureza conceitual e deixam à margem do processo de ensino e de aprendizagem os conteúdos atitudinais e procedimentais. [...]. [Por fim,] tornar o conteúdo significativo para o[a] aluno[a] requer respostas às necessidades e interesses deste[a]. (Farias *et al*, 2008, p. 121-123).

Observo que tais conteúdos são formas para identificar ou problematizar questões referentes às experiências dos/as pessoas. Frente a esses entendimentos sobre os conteúdos da aprendizagem, “Zabala (1998), divide os processos de cognição e conduta em partimentos que permitem analisar em partes o que sempre ocorre de maneira integrada” (Faria, 2019, p. 254). Para fins didáticos, ele os divide em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Ao fazer referência ao que se pretende aprender início com os factuais e conceituais. Os **conteúdos factuais** são os que se referem ao

[...] “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 1998, p. 41). Como por exemplo, posso citar a data do descobrimento de um país, nomes de lugares, de pessoas ou objetos, uma localização, à altura de um monumento, um acontecimento em determinado momento, etc. É possível identificá-los, pois “sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto são um traço definidor” (Zabala, 1998, p. 41). Por possuírem essas características, sua aprendizagem envolve a memorização e repetição. [...]. Por isso Zabala (1998) nos alerta que esse conhecimento não deve ser menosprezado, pois é indispensável para compreensão da maior parte das informações e das situações que nos deparamos na vida particular ou profissional. (Faria, 2019, p. 255-256).

Embora, bastante relevantes à formação, esses fatos, informações e acontecimentos precisam estar vinculados a conceitos que propiciem interpretá-los, pois sem esses conceitos os conteúdos factuais se restringiriam a conhecimentos automatizados. Frente a isso, os **conteúdos conceituais** são os que consistem no

[...] conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns, e que descrevem relações de causa-efeito ou de correlação (Zabala, 1998). [...] os conteúdos conceituais são mais abstratos do que os conteúdos factuais, pois envolvem a compreensão, a reflexão, a análise e a comparação (Zabala, 1998). [...] um conteúdo conceitual foi aprendido e foi incorporado aos demais conhecimentos do[a] aluno[a] quando este[a] é capaz de repetir sua definição, mas vai além, pois sabe utilizá-lo para interpretar, compreender ou expor um fenômeno ou situação, além disso, consegue situar os fatos, objetos ou situações concretas no conceito ao qual pertencem. Assim, um[a]

aluno[/a] que aprendeu os conceitos ou princípios é capaz de interpretá-los e expô-los. (Faria, 2019, p. 256-257).

Dando prosseguimento, os **conteúdos procedimentais** são os que envolvem ações relacionadas a um aprender a fazer. Eles

[...] “incluem entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos” (Zabala, 1998, p. 44). [...] Exemplos de conteúdos procedimentais são: ler, analisar, calcular, qualificar, traduzir, saltar, inferir, etc. [...]. Enfim, para a aprendizagem dos conteúdos procedimentais é necessário favorecer a realização de ações, promover a autonomia para que os[/as] alunos[/as] sejam capazes de analisar diversas situações, propor exercícios que explorem suas habilidades, e promover uma interação entre os conteúdos e os[/as] alunos[/as], de modo que estes passam a fazer parte de suas vivências. (Faria, 2019, p. 257-258).

Em continuação, os **conteúdos atitudinais** são os que envolvem valores e atitudes que se relacionam com a tomada de decisões, envolvimento ou reflexão. Em geral, são dedicados a como o cidadão pode ser. Nas palavras de Faria (2019, p. 258-259, grifo meu), eles

[...] abarcam diversos conteúdos, que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Os **valores** são entendidos como “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido” (Zabala, 1998, p. 46), por exemplo, a solidariedade, a responsabilidade, e a liberdade. Um valor só pode ser considerado como adquirido, quando ele já foi interiorizado pelo[/a] cidadão[/ã], e este[/a] consegue elaborar critérios para se posicionar diante de uma situação positiva ou negativa. [...]. As **atitudes** são tendências ou predisposições na forma de atuar das pessoas, em outras palavras, “são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados” (Zabala, 1998, p. 46), por exemplo, cooperar com o grupo, ajudar os[/as] colegas e respeitar o meio ambiente. A pessoa aprende a ter certa atitude a partir do ponto em que ela pensa, sente e atua com equidade frente ao objeto concreto ou ao outro indivíduo a quem a atitude está sendo dirigida. [...] já as **normas** são os padrões e regras de comportamento para vida “ideal” em sociedade, assim, “as normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer nesse grupo” (Zabala, 1998, p. 46) são exemplos, respeitar as regras de trânsito, zelar pela integridade física e moral das pessoas e proteger o meio ambiente. Portanto, os conteúdos atitudinais estão relacionados e configurados por componentes cognitivos, afetivos e condutuais. Cognitivos, pois exigem uma reflexão crítica até atingir sua interiorização. Afetivos, pois mobiliza as emoções e sentimentos da pessoa. Condutuais, pois alteram e reorganizam a forma com que a pessoa se posiciona diante dos obstáculos e das situações do cotidiano.

Explicitados os conteúdos, venho descrever a **metodologia** como possibilidade de abertura e acesso para os (des)caminhos percorridos e as intenções que impulsionaram o/a mediador/a a problematizar tudo que foi sentido-percebido com base em suas experiências e de

como foi vivenciado ontológica e epistemologicamente o seu processo de mediação. Ademais, para Farias *et al* (2008, p. 124), a metodologia consiste em uma guia capaz de possibilitar os/as mediadores/as romperem

[...] com a concepção tecnicista de aprendizagem que ainda sustenta nossas práticas de ensino. É preciso pautar nosso fazer docente na compreensão da aprendizagem como ato coletivo e contínuo, ir além da ação metodológica restrita à exposição verbal e aos exercícios de fixação. Práticas orientadas para a atividade intelectual dos/[as] alunos/[as] por meio da problematização, análise e confronto da experiência social desses sujeitos com os conteúdos escolares podem transformar a rotina pedagógica em ação didática geradora de desafios à aprendizagem, em espaços de interação e livre expressão.

Ainda acerca da importante articulação e diálogo entre os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, venho problematizar sobre a função e o espaço que é incubido aos **recursos** ou **dispositivos didáticos**.

Podemos dizer que estes funcionam como “atores coadjuvantes”, ou seja, meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente. Como tal, o seu papel será o de, não só ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do/[a] professor/[a], mas sobretudo, o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição aos saberes professados como incontestáveis. [...]. Adequado, também, seria considerarmos o uso dos recursos não como meios para assegurar simpatias ou seguir modismos, mas para fazermos chegar às aulas a realidade com todas as suas contradições. (Farias *et al*, 2008, p. 125-126, grifo meu).

Ao entender os recursos didáticos enquanto, unicamente, coadjuvantes, físico-materiais, ilustrativos, capazes de tornar concreto, meios para fins ou, ainda, como modismo, venho questionar essa concepção, disposta por Farias *et al* (2008), retratando-a, a modo de ampliar seus sentidos nomeando-a de dispositivos didáticos. Um dos motivos que me intenciona propor tal mudança, parte do entendimento que tenho sobre as imagens, pois embora manifestem funções didáticas capazes de auxiliar qualitativamente na produção de aprendizagens, elas se referem a dispositivos de aberturas que podem ir além de “recursos didáticos” ou meios de “facilitação” de aprendizagens através da representação da “realidade” dos fenômenos do mundo, pois elas não só se relacionam com o conteúdo problematizado pelo/a mediador/a uma vez que consistem em manifestações de forma-conteúdo “que são tanto constituídas por conteúdos próprios, como as suas materializações (físicas ou imaginativas) não poderiam existir se veiculadas a outras formas” (LOPES, 2020, p. 120). Como já mencionado em seção anterior, as imagens manifestam tanto traços de quem as compõem, revelando as formas e qualidades com as quais a pessoa que a produziu integrou elementos de suas experiências em uma

totalidade, quanto traços de quem as experienciam, se desvelando abertas e dispostas para que qualquer pessoa que as perceba possa ou não se deixar afetar, podendo inferir sobre elas as suas opiniões.

Ainda sobre os dispositivos didáticos, acredito que eles podem se manifestar como **meios para materialização de imagens** (apagador, caixa de som, máquina de escrever em braille, aparelho auditivo, caneta, lapis, borracha, fala, escuta, tato, olfato, paladar, papel A4, cartolina, piloto, *datashow*, quadro branco ou negro etc.), como **imagens mais físicas já materializadas** (poemas, cordéis, desenhos, mapas, maquetes, pinturas, charges ou, ainda, como um conglomerado de sensações, frente aquilo que podemos saborear, seja doce ou amargo, tocar, seja liso ou rugoso, escutar, seja barulhento ou silencioso, sentir, seja frio ou quente, ver, seja colorido ou em cinquenta tons de cinza, cheirar, seja malcheiroso ou perfumado etc.), ou como **imagens mais subjetivas que podem ou não se materializar** (vivências, sentimentos, experiências, percepções, pensamentos, imaginações etc.). No caso das imagens mais subjetivas, o/a mediador/a deverá propiciar um espaço-tempo de abertura para que as pessoas de seu grupo se sintam dispostas e confortáveis às materializá-las, são essas imagens que fundamentarão o diálogo com as demais ou, ainda com os conteúdos problematizados pelo/a mediador/a. Além disso, quando manifestadas, as imagens mais subjetivas tendem a propiciar uma maior interação entre as pessoas, além de favorecerem o fortalecimento de seus vínculos afetivos.

Outro elemento constitutivo da totalidade que são os planejamentos, é a organização da **avaliação**, que muitas vezes é, erroneamente, produzida como sinônimo de validação ou de verificação.

Segundo Luckesi (1996), é corrente o emprego da avaliação como mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo/[a] aluno/[a] visando a sua classificação em apto/[a] ou não apto/[a], e, assim, promovê-lo/[a] ou retê-lo/[a] em uma sequência de estudos. A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem contemplar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida. Nesse sentido, vem se destacando a avaliação com foco na capacidade do/[a] aluno/[a] de conviver, colaborar e de se posicionar diante de ideias e de situações. (Farias *et al*, 2008, p. 127-128).

Diante de tal entendimento, penso que a avaliação deve distanciar-se de proposições mais **quantitativas**, implicadas, em maior parte, com a produção de conceitos que mensuram a aprendizagem dos/as avaliados/as, para aproximar-se de construções mais **qualitativas**, preocupadas, muito mais, com o caminhar e com a qualidade dos processos do que com o fechamento desses em um produto final.

Enfim, mas não menos importante, cabe um olhar para as **referências**, ao fundamentar suas construções no coletivo o/a mediador/a deve ter ciência que as produções teórico-conceituais se configuram em manifestações perceptivas dialógicas com as experiências de quem as compõem. Logo, podem estar mais próximas e em favor de imagens mais hegemônicas, atravessadas por valores mais desumanizantes, ou antônimas e em disputa a essas imagens. Uma possibilidade seria o diálogo com autores/as locais, de diversos grupos étnico-raciais, identidades de gênero, posicionamentos político-ideológicos, orientações sexuais etc. Evidencio que com isso não proponho jogar “fora o bebê junto com a água do banho”, ou seja, não venho rejeitar boas produções devido os seus acercamentos de imagens mais cristalizadas que se encontram no seu entorno, entendendo que alguns fenômenos estruturais nos atravessam e nem sempre temos consciência de suas existências em nós mesmos/as, e sim implico atenção para que se seja observado nas referências o quanto os/as autores/as se dispõe a demarcarem os seus “lugares de escrita”, apontando abertura sobre os vieses que qualificam ou podem fragilizar as imagens que compõem. Lugar de escrita, não é propriedade única e exclusiva de determinadas identidades, como querem grupos mais conservadores propagá-lo, e sim o olhar-escuta profundo para si mesmo entendendo o quanto representações sociais, ou visto aqui como imagens mais cristalizadas, dispostas em um mundo-da-vida, como acontece com a imagem hegemônica da “branquitude” e suas implicações na manutenção do racismo, homofobia, machismo, sexismo etc., tendem direta ou indiretamente limitar, estereotipar ou enrijecer o nosso planejar-sentir-agir.

Ao retomar a ideia acerca da importância da negociação na reelaboração de um planejamento feito inicialmente para o/a outro/a, destaco sobre a necessidade dessa recomposição ser feita com base nas vivências das pessoas envolvidas em seu processo de implementação, pois assim o/a mediador/a proporciona que o seu planejar se abra para sentir os desejos, desprezos, expectativas e experiências que se inter cruzam, distanciam ou se integram com o seu pensar. Como também, ao possibilitar o diálogo na reconstrução do planejamento com as pessoas que irão vivenciá-lo, o/a mediador/a propicia que essas possam agir, no ato de implementação, manifestando maior vontade, interesse e acordo com as intencionalidades deste plano. Em outras palavras, ao se verem como parte do planejamento composto no ato colaborativo de seus coletivos, as pessoas se inclinam a uma maior adesão dos ensinamentos e valores por ele apresentados. Evidencio que o agir em um planejamento não se restringe, unicamente, ao seu processo de implementação, pois como relata Vasconcellos (2000, p. 79):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se [sente ou se] pensa.

Diante disso, suponho que o planejamento é um dos mais belos atos de cuidado do/a ser docente, que se compõe por um íntimo diálogo inseparável, horizontal e sem pré-requisitos entre o planejar-sentir-agir. Tal diálogo tende a tencionar o/a docente a agir quando planeja sobre aquilo que sentiu, a sentir quando age sobre aquilo que planejou e a (re)planejar quando sente sobre aquilo que agiu.

Feita a discussão sobre a importância dos planejamentos prévios, tecidos inicialmente para os/as outros/as, se constituírem de forma aberta ao diálogo para o (re)planejar-sentir-agir por esses/as outros/as, venho problematizar sobre a potência dos planejamentos, que desde as suas composições iniciais são rascunhadas com os/as outros/as, tendo a possibilidade de se tornarem construções mais coletiva-colaborativas e abertas à inclusão da diversidade. Acredito que os planejamentos que tencionam tal abertura para serem rascunhados desde o início com os/as outros/as são os que compõem os projetos de intervenção imagético-pedagógicos.

**Figura 6** – O projeto de intervenção imagético-pedagógico enquanto possibilidade para construções mais coletiva-colaborativas e abertas à inclusão da diversidade.



**Fonte:** Mapa conceitual que desenvolvi para sintetizar a minha metodologia de projetos para a turma do componente curricular DG 0704 da UESB, no ano de 2023.

A construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico desenvolvido nessa tese foi estruturado em nove passos. O primeiro consiste em compor um coletivo implicado com um

objetivo geral em comum. Tal composição pode tencionar as pessoas desse coletivo a partilharem pensamentos, sentimentos e ações que se aproximem de uma intencionalidade pedagógica aberta, integradora e interdisciplinar. Quando ministro o componente DG 0704 da UESB, destaco para os/as discentes, regularmente matriculados/as, que nesse espaço-tempo o nosso objetivo em comum será tecer um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que se implique radicalmente com o desenvolvimento do planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, interdisciplinar, multisseriado e disposto a inclusão da diversidade por meio da experientiação com múltiplas imagens, como também dialogue ou integre as nossas percepções, fomentando possibilidades dessa construção ser implementada com estudantes da escola básica. Na escola básica acredito que esse objetivo em comum pode ser mobilizado durante os momentos ou situações pedagógicas de construção de algum projeto interdisciplinar de ensino, tais como: Setembro Amarelo, Outubro Rosa, Novembro Negro etc.

O segundo se relaciona com a disposição para sentir as experiências particulares das pessoas envolvidas no coletivo que irá construí-lo. Para tanto, se busca revelar alguns dos desejos, medos, expectativas etc., dessas pessoas, propiciando disposição para abertura e conforto para tal manifestação, contribuindo para construção qualitativa do clima grupal. Tal construção pode ser proporcionada por meio de dinâmicas de acolhimento ou de favorecimento de um clima grupal agradável, que propicie um espaço-tempo de descontração para socialização de experiências sobre potencialidades e limitações em momentos de elaborações grupais. Nesse mesmo instante, ainda pensando no acolhimento das pessoas do coletivo, pode lhes ser ofertado um lanche, um café ou um chá.

Destaco que no segundo passo o/a mediador/a estará, inicialmente, propiciando que as pessoas comecem a produzir falas mais respeitosas e cuidadosas, como também escutas mais empáticas e sensíveis dentro do coletivo.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, aqui no sentido discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria a escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (Freire, 2013, p. 117).

Frente a isso, penso que é através do movimento de uma escuta empática, sensível e atenta que o/a mediador/a começará a tecer aberturas para intervir cuidadosamente e respeitosa sobre as imagens mais cristalizadas que aparecem nas falas das pessoas de seu coletivo, esperando por meio dessas intervenções tecer possibilidades de reflexão sobre as referidas imagens e até, quem sabe, propiciar pequenas mudanças de percepção sobre elas.

Por sua vez o terceiro se refere à construção de acordos ou contratos grupais que expressam desde o início regras para manutenção do cuidado entre mediador/a e participantes e dos/as participantes entre si, sendo essa, a primeira construção coletiva-colaborativa a ser tecida em um coletivo. Os acordos devem ter como fonte primária o levantamento dos valores, atitudes e comportamentos desejados pelas pessoas pertencentes ao coletivo, pois dessa forma não se constituem como construções verticalizadas do/a mediador/a para os/as participantes, e sim como configuração integradora desse coletivo, tendendo a ser seguida com maior implicação pelas pessoas que nele frequentam uma vez que manifesta parte de si mesmas.

O quarto momento traz o desafio de se pensar formas que tencionam o coletivo a refletir-criticamente sobre a importância da inclusão da diversidade. Nesse momento, o/a mediador/a, ainda que de forma breve, problematiza sobre as diferenças, destacando que nenhum de nós é igual, e que todos/as temos nossas especificidades, ou seja, além de vivenciarmos tempos-espacos diferentes, apresentamos movimentos distintos para pensar-sentir-agir. Feito isso, é desenvolvida uma discussão crítico-criativa sobre as implicações das imagens hegemônicas e os “padrões” que são por elas instaurados, proporcionando que as pessoas ou grupos que se esvaziem de seus moldes venham a ser excluídos/as diante dos marcadores sociais que manifestam, tais como: identidade de gênero, grupo étnico-racial, orientação sexual, escolaridade, posicionamento político-ideológico, faixa etária, naturalidade, nacionalidade, classe social etc. Ainda sobre a necessidade de se pensar a inclusão, o/a mediador/a questiona os/as participantes de seu grupo sobre a acessibilidade dos espaços na manutenção das (re)existências de pessoas neurodiversas ou com deficiência.

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. (Freire, 2013, p. 118).

É estando atento para (re)existência da diversidade e de sua necessidade de inclusão, que o/a mediador/a fortalece e qualifica a escuta dos/as participantes de seu coletivo, provocando-os/as a entenderem o quanto imagens mais cristalizadas implicam na valorização

de determinados argumentos, e o quanto a representatividade favorece a desconstrução dessas imagens à medida que dispõe voz e vez para grupos historicamente discriminados.

O quinto se desenvolve por meio do desvelamento das imagens relacionadas à vida-formação das pessoas de um coletivo. São essas imagens que possibilitarão o/a mediador/a integrar e sintetizar o tema do projeto de intervenção imagético-pedagógico que se pretende construir, presente nos conteúdos das imagens dessas pessoas, e os dispositivos didáticos que se projeta utilizar, dispostos nas formas dessas imagens, podendo aparecer como: desenhos, pinturas, poemas, cordéis, músicas, fotografias etc.). Ao tecer de forma integradora o tema e os dispositivos imagéticos fundamentados nas imagens de vida-formação dos/as participantes de um grupo, o/a mediador/a os/as reaproxima frente às suas afinidades, como também permite que esses/as se envolvam com maior radicalidade na construção de um projeto de intervenção imagético-pedagógico que parte de si mesmos/as.

O sexto consiste em orientar, de forma mais diretiva, a metodologia que irá compor esse projeto. Nesse momento o/a mediador/a convoca as pessoas do seu grupo a se aproximarem de correntes epistêmicas mais abertas, ativas e relacionadas com a vida; às guias na escolha de um método que considere o vivido e o percebido; as propõe o uso de técnicas de intervenção grupal que se dispunham mais horizontais e democráticas, favorecendo o desenvolvimento do vínculo afetivo entre as pessoas do grupo e as distanciando de proposições mais racionalistas ou representacionistas. Nesse passo, também, o/a mediador/a auxilia o grupo a pensar sobre a escolha do campo empírico, do público alvo, do melhor tempo ou data para implementação e dos dispositivos de produção de achados que possibilitarão os/as participantes sentir qualitativamente os acontecimentos durante as etapas do projeto. Tais dispositivos podem ser: entrevista fenomenológica individual com os/as participantes; autoavaliação individual e partilhada entre todos/as envolvidos/as nas diversas etapas do projeto; observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de construção e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico etc.

O sétimo se refere a planejar com o/a outro/a um documento orientador para os acontecimentos pedagógicos da etapa de implementação do projeto. Aqui coletiva-colaborativamente participantes e mediador/a integram suas experiências dispondo maiores chances de pertencimento com o projeto que constroem. O documento orientador, construído com o/a outro/a, é escrito e reelaborado de forma coletiva-colaborativa tanto os seus objetivos, quanto os seus conteúdos, metodologia, dispositivos didáticos, avaliação e referências.

O oitavo se traduz no agir com os/as outros/as estando disposto/a às mudanças. Nesse momento o/a mediador/a e os/as participantes atuam tendo o documento orientador do projeto como um guia, e não como um roteiro mais cristalizado, pois estão cientes dos contratempos

que podem acometer tanto as pessoas envolvidas com esse projeto quanto os espaços-tempos de sua implementação. Alguns exemplos que podem acometer as pessoas são o adoecimento, o atraso do transporte público, o falecimento de algum ente familiar etc.; já algumas situações que dificultam a implementação nos espaços-tempos são a falta de água, a precariedade do saneamento básico, o alagamento, o desabamento da estrutura físico-arquitetônica da organização etc.

O nono é a autoavaliação. Para Farias *et al* (2008, p. 123), “outra possibilidade de democratizarmos os espaços de avaliação da aprendizagem se apresenta na autoavaliação, caracterizada como um olhar sobre nós mesmos, uma situação avaliativa liberta da prática convencional”. Geralmente disposta no final dos processos, a autoavaliação é sugerida pelo/a mediador/a, após a etapa de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, como uma possibilidade dos/as participantes se expressarem de forma sincera, cuidadosa e respeitosa quanto a sua participação, frequência, envolvimento e comprometimento com os processos grupais. Além de uma autoavaliação final, feita após a implementação do projeto, o/a mediador/a e os/as participantes podem estar cuidadosamente e continuamente se autoavaliando, como um termômetro para observância dos acontecimentos grupais e de seus próprios processos de aprendizagem e envolvimento com cada etapa desenvolvida.

De modo geral, enquanto uma elaboração desta pesquisa tecida durante a observação participativa em momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, acredito que, além de se tornar uma potente metodologia de projetos capaz de qualificar a minha atuação docente no componente DG 0704, penso, também, que os projetos de intervenção imagético-pedagógicos podem despertar o olhar-escuta de docentes, discentes universitários/as e estudantes da escola básica sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo. Podem, ao mesmo tempo, provê-los/as experiências no trabalho com coletivos por meio do contato com teorias e práticas relacionadas às técnicas de intervenção grupal. Assim como, proporcioná-los/as a construção de aprendizagens mais coletivas-colaborativas sobre conteúdos que lhes foram problematizados por meio da experiência com múltiplas e diversificadas imagens. Por fim, implica-los/as atenção à metodologia de projetos imagéticos-pedagógicos enquanto metodologia alternativa às práticas de ensino-aprendizagem mais tradicionalistas.

### **3 PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS SOBRE OS CONCEITOS DE IMAGEM, IMAGINAÇÃO, PERCEPÇÃO E COMPETÊNCIAS**

Nessa seção, pretendo problematizar de forma crítico-criativa, em quatro subseções, categorias de interpretação nucleares dessa tese acadêmica: imagem, imaginação, percepção e competências. Tais categorias serão discutidas com maior possibilidade de abertura frente à concepção de Ser Humano do Existencialismo, tendo como método o Fenomenológico.

Evidencio que o Existencialismo consiste em uma concepção de Ser Humano, que o entende como uma totalidade indivisível, única e singular, ou seja, sem dualismos entre cérebro-corpo, razão-emoção, físico-psíquico etc. Um outro destaque sobre essa concepção, é o seu entendimento sobre o que quer que aconteça ao Ser Humano pode afetá-lo em sua totalidade, como também modificá-lo. No geral, para o Existencialismo o Ser Humano está em constante interação com o seu meio e é por ele influenciado (Sartre, 1970).

Já a Fenomenologia, enquanto método e/ou tradição de pesquisa, se preocupa não somente com a existência dos fenômenos, mas igualmente com o sentido que o fenômeno tem para determinada consciência perceptiva. Essa tradição de pesquisa se apresenta enquanto um potente campo de compreensão de aspectos singulares dos fenômenos sociais e de possíveis sentidos das coisas (Bello, 2006). Em geral, o método Fenomenológico, é aquele que parte da abertura para a emergência do pré-conceitual e posteriormente para a reflexão e interpretação sobre aquilo que se mostra.

#### **3.1 As imagens enquanto manifestações em formas-conteúdos**

Como ponto de partida para esta subseção textual proponho enquanto “figura-fundo” a imagem atemporal de um poema escrito por Manoel de Barros (2016, p. 20)

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.

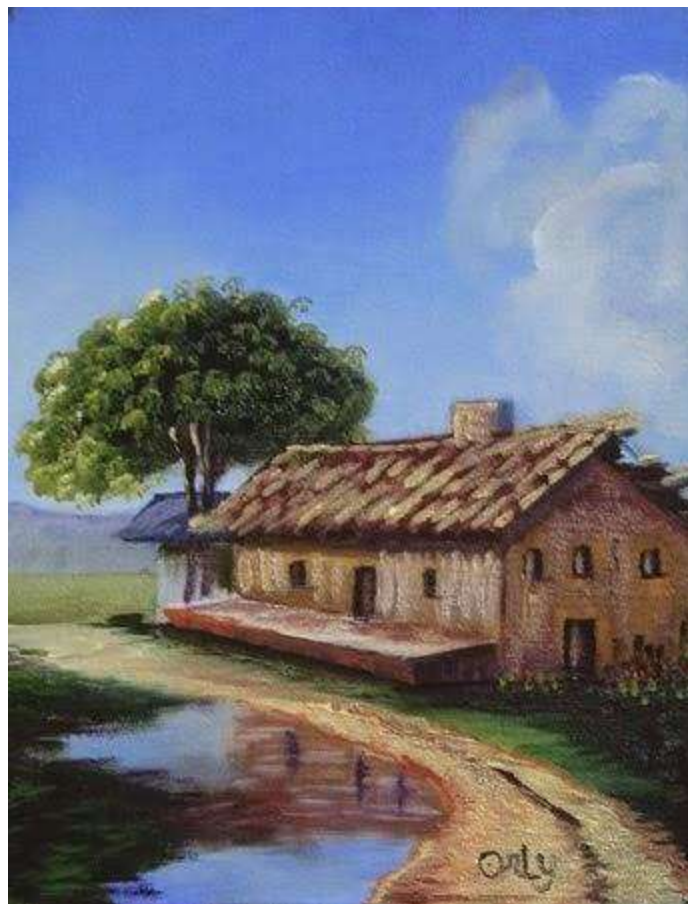
Ao conceituar a imagem de um vidro mole em uma enseada<sup>3</sup>, o homem que passava tornava a imagem um conceito, ou seja, configurava um constructo mais flexível em uma composição mais cristalizada. Da mesma forma, ao traduzir a imagem em um conceito o

---

<sup>3</sup> A enseada consiste em uma curvatura de um rio, mar, oceano, lago etc., que configura algo parecido com uma “pequena baía”. Essa pequena baía possibilita a formação de um porto para as embarcações.

homem do poema de Barros (2016), embora a enrijecesse, não tornava essa imagem uma outra coisa senão em mais uma de suas manifestações em formas-conteúdos. Até porque, na visão de Sartre (1996, p. 151), “[...] na verdade, não há os conceitos e as imagens. Mas duas maneiras de aparecer” para Imagem: como elaboração plurilógica, polissêmica e plástica e como configuração lógica, racional e estruturada. Frente a isso, imagino que diante de uma escolarização mais disciplinar o homem que passava pelo rio, que poderia ser um geógrafo de formação, tornava uma imagem mais desconstruída, disfórmica e elástica em uma imagem mais fixa e imaleável como uma palavra, definição ou conceito.

**Figura 7** – Imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa



**Fonte:** Disponível em: <http://livrospoemasepoesias.blogspot.com/2015/04/o-rio-que-fazia-uma-volta.html>, acesso em 23 de outubro de 2022.

Destaco que ao entender as imagens enquanto manifestações em formas-conteúdos diversas, não venho propor a hierarquização de imagens mais abertas sobre imagens mais fechadas, e sim a (co)existência de ambas, a possibilidade de todas as imagens (remotas, virtualizadas, sonhadas, conceituadas, narradas, imaginadas, percebidas, representadas, pensadas etc.) serem expressas e reveladas nos mais variados espaços-tempos, propiciando, principalmente, que quem as experiencie reflita sobre as funções e intencionalidades de quem

as produz (Lopes, 2020). A compreensão da intencionalidade da pessoa, grupo ou instituição que produz uma imagem é fundamental para sobrevivência em sociedades contemporâneas, pois muitas vezes imagens mais cristalizadas divulgadas para grupos mais diversificados podem não compactuar com valores humanizantes, e sim com a produção de “*Fake News*” a fim de fomentar a subserviência e a “alienação” desses grupos, buscando a manutenção dos privilégios de grupos hegemônicos mais desumanizantes. Destaco que *Fake News* é um termo em inglês que no português brasileiro é entendido como notícias falsas ou boatos. Tais notícias são produzidas a fim de “desinformar” pessoas ou grupos, proporcionando que quem as propague se favoreça através de ganhos financeiros, políticos, entre outros.

Por emergir em múltiplos espaços, as imagens vêm sendo utilizadas nos diversos tempos históricos até a contemporaneidade enquanto fortes “dispositivos” de manutenção do poder de grupos hegemônicos, os quais não estão cristalizados em suas posições, e sim em constante reorganização pressionada pelos grupos contra-hegemônicos. A atribuição feita as imagens como fortes dispositivos, se relaciona ao entendimento de dispositivo em Agamben (2009, p. 40), enquanto “qualquer coisa que tenha de algum modo a 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).

Ademais, pode-se dizer que os grupos (hegemônicos e contra-hegemônicos) em disputa 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 desses grupos que as apropriam, as imagens existem enquanto tessituras reticulares, potentes e abertas, em que qualquer Ser Humano “se mete”, se afeta, se emociona, se manifesta e/ou infere opinião. Elas levam consigo potenciais capazes de desmanchar conceitos. Além disso, se referem a significantes dispostos a construção de múltiplos sentidos e significados, ou seja, a superfícies que não se esgotam, porque são profundas e carregam consigo dimensões policrômicas e polifônicas.

As imagens estão mais adiante do plano do visível, não sendo apenas ilustrações ou representações racionalistas, constituindo-se também enquanto produções imaginativas capazes de desmontar o mundo racional. Além disso, elas podem ser compostas enquanto dispositivos políticos colados com a vida social. As imagens se referem a um “campo”, a uma singularização do espaço, que é mapeado por formas diversas, de acordo com o “espaço vital” das pessoas<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nos constructos de base Humanista, em especial da corrente fenomenológica-existencial, há uma preferência pelo conceito de pessoa frente o de sujeito, pois algumas vezes a ciência coloca o sujeito, também, no lugar de objeto, que é estudado de forma “distanciada” do pesquisador sobre uma pretensa

que o percebem e imprimem sobre ele as suas digitais (Lewin, 1951 *apud* Hall; Lindzey, 1973). Na Fenomenologia as imagens podem ser percebidas como manifestações que aparecem para determinada consciência, sendo, ainda, acessos 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.) percebidas pelas múltiplas experiências do “ser-no-mundo”.

As imagens possibilitam outras visibilidades e aproximações entre as fronteiras dos conhecimentos elaborados e sistematizados (pedagógico, geográfico, psicológico, artístico, histórico, filosófico, entre outros) com as experiências das pessoas, uma vez que em suas formas-conteúdos podem se apresentar de maneiras provocativas, permitindo serem tocadas por qualquer pessoa. São as suas aberturas para o toque que lhes permitem experienciar o mundo e irem além das palavras escritas. “Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não a força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo” (Freire, 2013, p. 115). As palavras escritas são constituídas de limitações em relação às imagens, pois se referem a signos mais cristalizados (vogais, consoantes etc.), que quando organizados implicam em configurações complexas e de difícil acesso para os/as que não dominam os seus códigos. Logo, para que se tenha uma mínima compreensão sobre essas configurações, as pessoas 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 as palavras escritas são utilizadas politicamente como fortes dispositivos de dominação, que grupos hegemônicos desumanizantes utilizam para administrar a circulação das informações e acentuar muitas das desigualdades sociais. Convém ressaltar que as imagens também são apropriadas enquanto dispositivos de dominação, no entanto acredito que há nas palavras escritas uma força maior para tais finalidades, uma vez que dificilmente pessoas sem alfabetização nos códigos de letramento tem a abertura que há nas imagens para manifestarem as suas opiniões.

Ressalto que embora existentes nos mais variados espaços-tempos, manifestadas nas mais diversas formas-conteúdos e constituídas por múltiplos sentidos e significados, as imagens continuam sendo experienciadas em “segundo plano” pelos paradigmas hegemônicos vigentes de campos disciplinares. De acordo com Araújo (2016, p. 147), isso se deve predominantemente aos:

---

ideia de neutralidade. Frente a isso o uso do conceito de pessoa é lançado como um meio de se trazer simetria e horizontalidade na relação entre pesquisador e pesquisados.

[...] 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.

Frente a tais paradigmas que privilegiam essas linguagens mais enrijecidas e lineares impondo suas lógicas nos modelos civilizatórios, creio que as imagens podem ir além das palavras escritas, pois consistem em materializações em formas-conteúdos para mais que meros recursos didático-visuais, acessórios ilustrativos, representativos ou materiais dos quais o/a docente se apropria para ensinar e os/as estudantes manuseiam 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[as] mestres[as] clássicos[as] do passado. (Cavalcanti, 1981, p. 52).

Na produção qualificada de imagens, os conteúdos e as formas conversam e dançam harmonicamente, possibilitando uma valorização bastante semelhante entre ambos. Quando uns são mais valorizados do que os outros, as imagens podem se tornar composições conteudistas (carregadas de sentidos mais cristalizados) ou “puramente” estéticas (aproximando-se de produções mais esvaziadas de sentidos) (Cassirer, 1974). As imagens compõem costuras intimamente conectadas aos processos de formas-conteúdos, os quais lhes permitem não serem somente linguagens (meios de tradução, expressão ou veiculação de informações, pensamentos, sentimentos etc.). Explícito que na área das linguagens, as imagens tendem a consistir em produtos semióticos, constructos representacionais ou, ainda, signos linguísticos resultantes da adição de significantes com significados a serem estudados. E como tal devem ser compreendidas para além de seus aspectos formais (cor, textura, profundidade, entre outros), como também por meio dos significados sociolinguísticos e movimentos históricos e geográficos que as compõem (Cabral; Zanella; Werner, 2010).

Em geral, as imagens se configuram enquanto dispositivos criativos que são constituídos por conteúdos próprios e abertos que podem ir além da mensagem transmitida pelo/a emissor/a para o/a receptor/a, os/as convocando a outras temáticas que relacionam os conteúdos da imagem problematizada com as vivências das pessoas que as experienciam. Além do mais, os conteúdos das imagens não poderiam existir se veiculados a outras formas, pois as formas das imagens não partem dos conteúdos, elas já nascem relacionadas a eles, ao mesmo tempo são essas formas que possibilitam as materializações dos conteúdos. Sublinho que com base em

Cavalcanti (1981), as materializações das imagens vão além de representações físicas ou materiais, pois elas se fundamentam na formação de produtos que podem ser tanto físicos quanto imaginativos.

Um exemplo prático das imagens enquanto manifestações em formas-conteúdos, pode ser expressado quando Sartre (1996) 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.

Por fim, sublinho que as imagens são diversas, podendo aparecerem em maneiras mais cristalizadas, lógicas, enrijecidas, hegemônicas, como também mais abertas, polissêmicas, policrômicas, plásticas e até contra-hegemônicas (Sartre, 1967). Nos contextos educativos-pedagógicos, as imagens consistem em manifestações em formas-conteúdos que possibilitam fluxos de sentidos capazes de deslocar o/a docente de práticas mecânicas, decorebas, transmissivas ou expositivas para práticas mais provocativas, abertas, interativas, diversificadas, humanas e relacionadas com as experiências dos/as estudantes.

### **3.2 A experiência imaginária enquanto fundo da figura criativa da imaginação**

Geralmente associadas à visão, as imagens na maioria das vezes não são visíveis, elas existem, também, como composições imaginativas capazes de dialogar e integrar imagens entre si, configurando-as em outras/novas imagens. De acordo com Maffesoli (1995, p. 103), as imagens possibilitam aberturas para o desenvolvimento da imaginação das pessoas, pois essas são

[...] 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 de suas formas-conteúdos provocativas e integradoras que as imagens tendem a fomentarem nas pessoas o desenvolvimento da imaginação; ao mesmo tempo é pelo ato de imaginar que as pessoas manifestam uma potência dinâmica capaz de inventar novas/outras imagens. Essas novas/outras imagens resultam de um pensar-sentir-agir relacionado com as vivências do ser-no-mundo. Além do mais, para Eliade (1991, p. 8-20, grifo da autora), 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.

Já 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 criadas são sempre novas/outras 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 humanóide, que tem como língua materna o português. Para mais, todos os elementos físicos que compõem esse robô, como totalidade/*gestalten*, são de metais líquidos e sólidos.

Vale evidenciar que, na perspectiva existencialista de Sartre (1996), a imaginação consiste no “irreal”, sendo o produto do ato imaginativo; já as imagens, constituintes de um diálogo entre o real (“realidade”) e o irreal (“imaginação”) ou, ainda, elaborações inventivas conectadas com as experiências do ser-no-mundo, com a “realidade”. Ainda, na perspectiva fenomenológica de Heidegger a realidade se refere a uma composição subjetiva ou a uma “realidade psíquica”, já os fatos seriam as representações coletivas. Já para a Fenomenologia de Husserl, a realidade seria uma elaboração mais intersubjetiva transcendental, na qual não seria a pessoa psicofísica que acessa ao fenômeno, mas a pessoa transcendental, nesse ponto de vista o coletivo e o pessoal não são estanques, pois os seus limites não se sobrepõe, e sim se interseccionam! No geral, o “real” só é real para quem o percebe através da consciência de algo, sendo esse algo, “irreal” para quem não o percebe.

Uma situação que vivenciei que poderia exemplificar o “real”, enquanto real para quem o percebe, me aconteceu quando fui visitar um amigo em sua casa. Nessa visita percebi a sua fruteira enquanto “bela”, e para tanto quis desenhá-la de forma representativa e racionalista. Ao apresentar esse desenho para o meu amigo falei que as suas goiabas e bananas estavam bastante bonitas. Foi nesse momento que ele me questionou: “que goiabas? Não há goiabas na fruteira!” Meu amigo me direcionou a cozinha e me mostrou as frutas que estavam na fruteira, para a minha surpresa a fruta pequena, amarelada e enrugada, que a minha percepção interpretou com base nas minhas experiências enquanto goiaba, era um tipo de manga que até então eu desconhecia, sendo até esse momento uma imagem “irreal” de manga para a minha percepção.

A concepção da imaginação como “irreal”, em Sartre (1996), é apresentada em uma de suas obras mais relevantes: *L’Imaginaire*. Contudo, tal ideia é bastante questionada por autores

que se respaldam no método Fenomenológico e na corrente de pensamento da Psicologia da *Gestalt*, uma vez que para esses autores a imaginação não consiste no “real”, tampouco no “irreal”, mas no diálogo entre ambos, sendo real para quem a configura e irreal para quem não a percebe.

Ao observar a concepção de imaginação em Sartre (1996), como “irreal”, frente à de Eliade (1991), enquanto “real”, é possível notar uma contradição entre ambas. Tal dicotomia pode ser desmanchada por meio da integração dessas duas perspectivas em uma nova/outra imagem conceitual, a qual não exclui elementos dessas realidades subjetivas, e sim as conectam ampliando suas perspectivas em uma outra/nova totalidade/*gestalten*. Frente a isso, penso que a imaginação não é uma produção puramente “irreal”, como também não consiste em uma representação do “real”.

A imaginação é, ao mesmo tempo, um diálogo entre um “real” (que só é real para realidade psíquica que a compõe, podendo não ser acessada por outras pessoas no mundo-da-vida se não pela via da materialização dessa realidade pela pessoa que a compôs) e um “irreal” (que não é irreal, pois não acontece do nada, e sim por meio das inspirações acessadas pelas pessoas no mundo-da-vida).

Mesmo que os produtos da imaginação surjam como fenômenos desconhecidos (irreais), o ato de imaginar não se desvincula do “real”, pois se refere a uma criação relacionada com as “coisas” da vida. Tais indagações podem ser percebidas no exemplo prático, já mencionado, no qual a imagem do robô alienígena se fundamenta nas minhas experiências com metais, robôs, Seres Humanos, línguas, teorias de vida extraterrestre etc.

Diante disso, proponho a concepção de imaginação enquanto “traço de um real”, no qual o ato de imaginar, de (re)criar imagens, se desenvolve por meio das formas e qualidades com as quais configuramos os elementos da nossa experiência em uma totalidade/*gestalten*, em uma outra imagem (Lopes, 2020). Destaco 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 meu), 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.

Frente a isso, acredito que o imaginário consiste em uma “experiência imaginária” repleta de elementos básicos (sensações, percepções, sentimentos, emoções etc.) que atuam como fundamentos e bases capazes de potencializar o desenvolvimento do ato criativo da imaginação (Lopes, 2020). Com base na Psicologia da *Gestalt*, penso que essa experiência imaginária seria o “fundo” da “figura” criativa da imaginação. Destaco que os conceitos de sensações, sentimentos e emoções que foram adotados se aproximam de perspectivas fenomenológicas, na qual

[...] podem-se observar as seguintes diferenças entre eles: sensações são reações corporais, causadas por um estímulo. São, portanto, fenômenos puramente perceptuais. Os sentimentos são experiências subjetivas, acessíveis apenas à própria pessoa. As emoções, por outro lado, são expressivas, observáveis pelos outros (Damásio, 2000). Outra diferença entre sentimentos e emoções, conforme apontado por Reeve (2006) e Bock, Furtado e Teixeira (2008) é a duração. Os sentimentos são mais duradouros, menos explosivos e não vêm acompanhados de reações orgânicas intensas. Já as emoções são fortes, passageiras e mutáveis. Portanto, o que emociona um indivíduo hoje, pode não emocioná-lo/[a] amanhã. (Cezar; Jucá-Vasconcelos, 2016, p. 08).

Por fim, 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 do ato imaginativo como figura inventiva.

### **3.3 A percepção enquanto um diálogo contínuo entre o nascer e o morrer de suas imagens**

As imagens são manifestações em formas-conteúdos que possibilitam aberturas para a construção de diversas percepções, no entanto é a potência provocativa da percepção no ato de se refazer que permite a imagem se (re)criar. Isso posto, o que seria a percepção? Conforme Sartre (1996), a percepção se configura em uma aprendizagem contínua e experiencial, na qual a consciência de algo vai sendo ampliada em partes e de uma forma lenta a medida em que a pessoa vai desvelando o fenômeno que se manifesta, construindo imagens sobre esse fenômeno embasada pela sua experiência imaginária.

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 irrealis. [...]. 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).

Pelas lentes da Fenomenologia e do existencialismo, as percepções são produzidas nas experiências, que conectam o fenômeno percebido com o Ser Humano que o percebe, inexistindo um sem o outro. Elas consistem na relação figura-fundo, a qual percebemos e sentimos por meio da atribuição de sentidos e significações conectados com o nosso plano do vivido. 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). Tais indagações podem ser percebidas no relato do trecho do *Livro do Desassossego*, de Fernando Pessoa (2006, p. 130):

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.

Sublinho que nos entendimentos empiristas e intelectualistas as sensações e as percepções consistem em conceitos distanciados e pouco relacionais. Para os empiristas, a sensação é algo muito pontual, ou seja, cada sentido (visão, paladar, audição, tato e olfato) é independente; já a percepção se refere a uma colagem ou integração de sentidos. Na visão dos intelectualistas, a sensação é concebida como uma capacidade humana de fragmentar ou desmembrar um fenômeno em partes; já a percepção consiste na habilidade de refazer, reconstituir ou remontar um fenômeno por meio da soma de suas partes (Cassirer, 1974).

Contrária às concepções empiristas e intelectualistas, na perspectiva fenomenológica de Husserl e na Teoria da *Gestalt* as sensações e as percepções não são separadas, uma vez que dificilmente temos uma sensação separada das demais ou, ainda, separada de nossas outras experiências perceptivas com o fenômeno que manifesta essa sensação, e sim um diálogo e interação inseparável entre diversas sensações-percepções. Um exemplo prático que pode auxiliar no entendimento do diálogo inseparável entre sensações-percepções 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, chegando ao entendimento de que elas iam além do calor da sopa, do formato dos seus ingredientes ou da cor dos legumes; era um misto inseparável entre essas sensações com as memórias de percepções configuradas em imagens de minhas experiências anteriores. Memórias de um tempo da infância e da adolescência na “roça”, de uma grande mesa repleta de amigos e familiares tomando sopa. Eu apenas sentia-percebia, não separava nada! (Lopes, 2020, p. 22, grifo do autor).

Em geral, nessa perspectiva e teoria tanto as percepções quanto às sensações estão para além das somas ou fragmentações de partes ou elementos, suas implicações se voltam para as formas e qualidades com que esses elementos se organizam para construir uma totalidade/*gestalten* (Lewin, 1951 *apud* Hall; Lindzey, 1973). Tal totalidade consiste em uma imagem de um fenômeno, que se dispõe aberta a ser continuamente recriada a medida em que a pessoa muda as suas percepções sobre esse fenômeno.

**Figura 8** – No ato perceptivo não há soma de elementos, e sim intenção entre elementos e experiência imaginária



**Fonte:** Desenho que desenvolvi para exemplificar o meu entendimento de que a soma de elementos perceptivos semelhantes não gera a mesma totalidade/*gestalten* perceptiva, no ano de 2019.

A mudança de percepção sobre um fenômeno pode acontecer quando a pessoa não cristaliza a imagem percebida desse fenômeno, buscando mantê-la “intacta”; quando ela desenvolve um maior contato e proximidade com esse fenômeno, o percebendo em profundidade, podendo descrevê-lo com um maior nível de detalhamento; ou quando amplia a sua experiência imaginária frente a novas vivências, podendo perceber outros aspectos desse fenômeno que se relacionam com as suas novas vivências. Frente a isso, imagino alguns dos motivos que nos possibilitam manter, ampliar ou mudar as nossas percepções quando relemos um livro ou assistimos novamente um filme.

Embora a mudança de percepção seja deslocada por um conjunto de variedades, de cruzamentos e de mistos entre relações históricas e geográficas, ela é 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).

No geral, são as intenções que possibilitam o acontecimento da percepção, pois no ato de perceber configuramos a imagem de um fenômeno em contato não por meio das suas características novas, mas pelas intenções que temos em identificar nesse fenômeno as suas semelhanças com o repertório de imagens que temos em nossa experiência imaginária. 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 não conseguem replicar na íntegra os fenômenos existentes, como se lhes faltasse algo. Logo, para uma maior aproximação das imagens da percepção com os fenômenos existentes, se faz necessário um maior contato entre esses fenômenos com as pessoas que os percebem. É por meio de um maior contato que a percepção vai sendo (re)construída, “nascendo” e “morrendo” à medida em que vai se refazendo. O ato de se refazer proporciona à percepção uma potência cíclica, renovadora e transformadora de imagens.

Em síntese, a percepção nasce das formas e qualidades com as quais compomos as imagens da nossa experiência imaginária em uma imagem que intenciona representar um fenômeno que se mostra. No primeiro momento a percepção compõe imagens iniciais do fenômeno desvelado embasada pelos fenômenos que já conhece; no segundo momento, diante de uma maior aproximação desse fenômeno e de uma abertura para compreendê-lo de maneira profunda, a percepção começa a notar o distanciamento entre essas imagens iniciais e o fenômeno desvelado, passando a notar também, nesse fenômeno, as suas singularidades, ou seja, as suas diferenças entre os fenômenos que já conhece. Ao notar a insuficiência de suas imagens frente ao fenômeno desvelado, a percepção vê suas imagens morrendo para dar lugar a outras imagens que acredita garantir uma maior aproximação com o fenômeno desvelado. “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 as imagens da percepção consistem em um diálogo obstinado entre o nascer e o morrer. De maneira sucinta, nascer e morrer são duas experiências que estão no pré-reflexivo, antes mesmo do plano conceitual. Na Fenomenologia a visão pré-reflexiva é anterior a uma reflexão mais teorizante, sendo os significados produzidos pela pessoa sobre um

determinado fenômeno com base em sua história-de-vida. Já enquanto conceitos, nascer e morrer 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 nas imagens da percepção uma ideia de continuidade, de renovação, de transformação, de desenvolvimento e de complementarização (Lopes; Sitja, 2020).

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, felizmente, combatê-la a fim de que a vida seja expandida mesmo frente os mais nefastos vírus, como foi o caso das resistências e potencialidades científicas na luta contra a pandemia mundial de COVID-19. Ainda que de forma resumida, a pandemia de Corona Virus Disease (COVID-19) foi uma nefasta pandemia mundial provocada por um vírus circundado por formas de coroa (coronavírus), que teve início em 2019 perdurando fortemente até o início de 2022, levando a óbito aproximadamente 6,6 milhões de pessoas no mundo e 688 mil pessoas no Brasil. Em geral, a ideia que quero problematizar é que 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 sentimentos de tranquilidade entre as pessoas que a elas estão filiadas. Na Fenomenologia isso não é diferente, há pouquíssimas produções textuais relacionadas à imagem da morte (Gomes; Souza, 2017).

A morte da imagem 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 imagens das percepções que nascem, mesmo sendo outras, carregam consigo traços das que se foram. Nossos filhos, estudantes, orientandos, carregam traços das nossas percepções reconfiguradas pela sua experiência imaginária, suas percepções não são idênticas às nossas, mas impedem que o tempo nos apague da história. Para Gomes e Souza (2017), a morte da imagem da percepção consiste em processos de mudanças que atravessam o tempo-espaço 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. Essa nova imagem permanece sendo afetada pelo diálogo ininterrupto entre o nascer e o morrer, possibilitando a percepção o ato contínuo de refazer imagens (Lopes; Sitja, 2020).

Um outro ponto a ser problematizado é que embora percepção apresente um caráter subjetivo poderoso, pela maneira como a pessoa que percebe compõe singularmente as suas

imagens fundamentadas pela sua experiência imaginária, isso não a torna um processo “neutro” ou puramente individualizado, uma vez que o fenômeno desvelado sempre emerge atravessado por um cenário que acontece no mundo, que por sua vez é público! (LOPES, 2020). Nas palavras da Teoria de Campo, disposta como base para a Psicologia da *Gestalt*, a percepção se compõe “pelas relações entre os componentes de um campo perceptivo, e não pelas características físicas dos componentes individuais” (Lewin, 1951 *apud* Hall; Lindzey, 1973, p. 232).

Sublinho que 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, se afastando 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) se configura em uma totalidade; o espaço vital vai acontecendo por meio do mapeamento expressivo e singular desse campo, ou seja, por meio do mapeamento da nossa existência nesse campo.

Frente a isso, imagino que a percepção carrega em sua elaboração intrasubjetiva/singular um caráter intersubjetivo/social potente 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 intercruzando com o mundo contemporâneo, com os grupos sociais que nele habitam, com as diversas culturas, com os processos educativos-civilizatórios, com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) etc.

Por fim, a percepção se compõe pelo diálogo contínuo entre o nascer e o morrer de suas imagens, uma vez que elas permanecem obstinadamente sendo transformadas pelo ato perceptivo. 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, carregando sempre traços da imagem que se foi. A percepção, antes de mais nada, é uma reconfiguração contínua de imagens de um fenômeno manifestado e traduzido pela experiência imaginária de quem as compõem.

### **3.4 O desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas como possibilidade de experiência profunda com imagens**

Mesmo as imagens sendo aberturas para que qualquer pessoa se manifeste e/ou desenvolva opiniões, experienciá-las pedagogicamente em profundidade não é uma tarefa fácil, pois para que as opiniões se transformem em conhecimento é muito importante que essa experiência seja desenvolvida em acordo com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. É a experiência reflexiva, interpretativa e inventiva com imagens que pode possibilitar mudanças tanto nos processos de ensino, tornando-os mais problematizantes, quanto nos de aprendizagem, constituindo-os de uma forma mais experiencial.

Explicito que o ensino problematizante é aquele que pode proporcionar às pessoas uma participação mais ativa, crítica e colaborativa na sociedade, à medida que, também, vai implicando-as uma maior responsabilidade e autonomia sobre as suas ações. Nesse ensino, o/a docente tende a se distanciar de concepções mais tradicionalistas, pois entende que não é o/a único/a detentor/a do saber ou interlocutor/a da aula, passando a se aproximar de uma ação pedagógica intencional, na qual se propõe a produção de espaços de horizontalidade, de tomada de decisões coletiva-colaborativas, de constante motivação grupal, e de abertura para a provocação e para o desenvolvimento do protagonismo estudantil (Lopes, 2020).

Já a aprendizagem experiencial, de acordo com Pimentel (2007, p. 160), decorre

[...] da aprendizagem atual, assim como o desenvolvimento já constituído é imprescindível para o aprendizado. Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Essa aprendizagem é sobretudo 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.

Ao retomar sobre a importância da experiência com imagens ser dialógica ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas, penso sobre o quanto essa relação pode propiciar que os/as estudantes busquem maior radicalidade em suas construções, ampliando as suas consciências sobre algo que estudam, assim como se tornando pessoas mais reflexivas, interpretativas e inventivas. Tais transformações são fundamentais para que a experiência pedagógica com imagens possa acontecer de uma maneira qualitativa e

profunda, os/as possibilitando não somente problematizar as concretudes, contradições e capciosidades das imagens que lhes são dispostas, mas também recriá-las, proporcionando uma abertura para a inclusão da diversidade.

Além disso, desenvolver competências cognitivas complexas em acordo com a experiência pedagógica com imagens é um meio de estar atento às imagens circulantes mais cristalizadas. Os grupos hegemônicos desumanizantes 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).

A experiência pedagógica com imagens, em busca de sentidos produzidos no vivido, tem potências emancipatórias para resistir e transgredir as imagens mais cristalizadas propagadas pelos grupos hegemônicos desumanizantes; ao mesmo tempo, é o diálogo dessa experiência com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas que pode proporcionar às pessoas à construção de uma cidadania ativa. Essa construção pode levar os/as 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/suas estudantes, o/a docente tende a refletir profundamente sobre a sua própria formação, possibilitando crescimentos, construções e reconfigurações a sua prática pedagógica, que também são processos de desenvolvimento de competências do fazer docente. Penso que antes do/a docente buscar meios para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas nos/as estudantes há necessidade que ele/a invista, inicialmente, em desenvolvê-las em si próprio/a. Assim sendo, em que consiste as competências?

Conforme Lizarraga (2010), às competências consistem em conhecimentos teóricos, estruturas cognitivas, que geram comportamentos específicos, como também conhecimentos aplicados.

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, p. 03).

Ressalto que os conceitos, como componentes de campos de potências interpretativas, são apropriados e (re)significados com diversos sentidos, dependendo das intencionalidades das pessoas ou dos grupos que os aderem. O conceito de competências vem sendo hegemonicamente apropriado e interpretado pela perspectiva do neoliberalismo com sentido, unicamente, instrumental.

Entretanto, há uma disputa epistemológica das Pedagogias e das Psicologia 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 e Psicologia pensam cuidadosamente o conceito de competência como uma atuação prática de forma interpretativa e autorreflexiva em que a teoria seja dialógica com a prática, e não dicotômica a ela.

Em geral, o desenvolvimento de competências, em uma vertente humanística, 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, interpretativa, reflexiva, sensível e dialógica com as culturas e experiências das pessoas envolvidas) e sentimentos (aspectos subjetivos e afetivos das pessoas colaboradoras com as construções).

Já as competências cognitivas complexas 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 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 da autora).

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 refere-se a 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.

Para além do desenvolvimento de competências cognitivas complexas, se fazem necessárias as construções de competências sociais e afetivas, uma vez que ensinar e aprender de maneira ativa, vivencial, colaborativa, motivadora e marcante não requerem somente investimentos nos atos de refletir, questionar e inventar, mas também nos de interagir, socializar, trocar e colaborar. Ao pensar nesses conexos investimentos e entendendo que vivemos em um mundo social, imagino que as decisões devem ser planejadas, sentidas e tomadas junto com os/as outros/as de forma solidária, democrática e inclusiva, pois assim podemos afetá-los/as de maneira cuidadosa, respeitosa, justa e equânime.

O desenvolvimento de competências sociais possibilita que as pessoas interajam garantindo o direito de falas respeitadas e de escutas empáticas, de concordância e de discordância, a medida em que desenvolvem competências afetivas quando vão sendo afetadas pelos processos de tomada de decisão e de convívio com os/as outros/as, tentando manejar ou “regular”, dentro do possível, a manifestação dos seus afetos mais intensos. O desenvolvimento de competências afetivas proporciona às pessoas uma maior sensibilidade e empatia para com

os/as outros/as, além de um maior entendimento sobre as potencialidades e limitações das manifestações afetivas que desenvolvem por meio de suas emoções, estados de humor e temperamentos nos processos de ensino-aprendizagem (Gondim *et al*, 2022).

Ressalto que os afetos são estados intrasubjetivos caracterizados por pensamentos, sensações, reações fisiológicas e comportamentos expressivos específicos, que podem se manifestarem através das emoções, humores e temperamentos. A emoção é uma manifestação afetiva reativa a um acontecimento específico, que pode durar um curto período de segundos. O humor é uma aparição afetiva com alcance difuso, que pode se estender por períodos de minutos a dias. O temperamento é um estado afetivo cujo alcance corresponde ao contexto, que pode permanecer por um longo período de meses a anos (Gondim *et al*, 2022).

Uma outra perspectiva são as competências socioemocionais, que correspondem a qualificada gestão das relações emocionais com nós mesmos (perspectiva intrapessoal) e com os/as outros/as (perspectiva interpessoal) diante do diálogo entre conhecimentos, habilidades e atitudes (Gondim *et al*, 2022). O desenvolvimento de tais competências, ainda que atravessados por diversas limitações, dentre elas a fragilidade ou, até, a ausência da experiência cuidadosa com os afetos nos diversos espaços-tempos educativos, tende a favorecer tanto as pessoas em suas tomadas de decisão quanto os coletivos tornando seus acontecimentos atravessados por um clima grupal mais agradável.

Quando o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas acontece em diálogo com a experiência pedagógica com imagens, os/as estudantes têm a possibilidade de mobilizarem os seus processos de ensino-aprendizagem a tornarem-se mais profundos, problematizantes, inventivos, colaborativos, experienciais e memoráveis. Esse diálogo possibilita que eles/as interpretem e construam imagens sobre o que aprendem-ensinam de maneiras conectadas com as suas vivências cognitivas (formas de aquisição e produção do conhecimento ensinadas-aprendidas por meio das áreas de conhecimento escolar, tais como: Geografia, Filosofia, História, Sociologia, Ciências, etc.), sociais (formas de interação e colaboração vividas nas culturas dos grupos em contato presencial ou virtual, tais como: escola, família, comunidade, religião, entre outros) e afetivas (formas de recepção e reação manifestadas por meio das emoções, estados de humor e temperamentos, tais como: alegria, ameaça, medo, raiva, repugnância, tristeza, entre outras).

Por fim, a construção das três competências cognitivas complexas, já citadas, proporciona que o/a docente e os/as seus/suas estudantes se tornem mais reflexivos/as, interpretativos/as e inventivos/as, possibilitando mudanças qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem, da mesma forma em que os/as potencializa ao desenvolvimento do pensamento autônomo para interpretar e construir imagens em formas qualitativas e profundas.

Além disso, a experiencição pedagógica com imagens em diálogo com o desenvolvimento de competências afetivas e sociais propicia um contato com as emoções (básicas/primárias/inatas e socialmente aprendidas) e vivências dos/as estudantes, podendo gerar uma maior aproximação, interação e colaboração entre esses/as e o/a docente. Quando articulados com os conteúdos dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola, essas emoções fomentam que a aprendizagem dos/as estudantes se torne mais experiencial e marcante em suas memórias.

#### **4 AS IMPLICAÇÕES DAS DIFERENTES FORMAS DE EXPERIENCIAÇÃO COM IMAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Durante a implementação dessa tese acadêmica, especificamente na fase de observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiencição coletiva-colaborativa com imagens, pude perceber, no diálogo com os/as oito discentes universitários/as da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que estavam regularmente cadastrados/as pela Pró-Reitoria de Extensão como extensionistas no projeto “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”, sendo três bolsistas de Geografia e cinco voluntários/as (um de História, um de Psicologia e três de Geografia), que há uma produção de sentidos nucleares entendendo as imagens, nos mais diversos campos disciplinares, como constructos essencialmente racionais e representacionais.

Tais percepções produzidas com os/as discentes universitários/as de Geografia, Psicologia e História, que serão problematizadas com maior profundidade nas seções posteriores a metodologia, me implicaram atenção sobre os meus próprios processos de formação em graduação em Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Psicologia, mestrado em Educação e Contemporaneidade, e doutorado em Educação e Contemporaneidade, auxiliando na minha conscientização sobre quão poucos/as foram os/as docentes que, em seus componentes curriculares por mim cursados, pensavam as imagens em formas menos enrijecidas. Frente a tudo isso, aqui me atento a uma experiência particular que tenho com a Geografia (seja como graduando de Licenciatura em Geografia, estagiário remunerado ou em componente curricular obrigatório de Geografia, professor de Geografia na escola básica, e docente da área de Ensino de Geografia na docência universitária), buscando compor uma seção sobre as implicações das diferentes formas de experiencição com imagens na Geografia escolar.

A Geografia escolar é um conhecimento produzido no âmbito da escola que tem como plano de imanência o espaço vivido, que se manifesta nas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas, ecológicas, entre outras. Dessa forma, as suas aulas tendem a articular, de maneira dialógica, as imagens do mundo com as experiências das pessoas envolvidas em seus processos de ensino-aprendizagem, buscando nesses processos muito mais do que decorar ou decodificar palavras escritas.

Frente a isso, a experiencição pedagógica com imagens nas aulas de Geografia pode ser observada como um dos meios com os quais o/a docente tenciona os processos de ensino-aprendizagem desse conhecimento produzido no âmbito da escola a se distanciar de correntes epistêmicas mais cristalizadas e de práticas educativas reprodutoras de representações

hegemônicas e colonialistas. Assim, ele/a pode se aproximar e produzir epistemologias mais ativas, abertas e, se relacionadas 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[a] professor[a] é o[a] detentor[a] do conhecimento e o[a] aluno[a] o[a] receptor[a] 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).

Ressalto que a experiência pedagógica com imagens na Geografia escolar não é um acontecimento recente, uma vez que as diversas abordagens de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico produzido no âmbito da escola revelam que os/as docentes vêm utilizando imagens em suas aulas 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 geral, a concepção de imagem dos/as docentes, os tipos de imagens que utilizam e os sentidos que lhes conferem estão intimamente relacionados com suas intencionalidades pedagógicas.

Em diálogo com Carvalho (1998), penso que as imagens foram bastante utilizadas no ensino-aprendizagem tradicional da Geografia. Contudo, nesse ensino-aprendizagem elas foram apropriadas enquanto “recursos didáticos” representacionistas e racionalistas usados para “traduzir” a “realidade” dos fenômenos do mundo para os/as estudantes. Nesta abordagem os/as docentes de Geografia experienciam com imagens de uma perspectiva expositiva, “pouco descritiva”<sup>5</sup> e não dialógica, em detrimento de experienciá-las de forma interativa e provocativa, buscando o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Os/As docentes de Geografia, partindo de referências tradicionais de ensino-aprendizagem, tendem a se concentrar no uso de imagens mais enrijecidas como mapas,

---

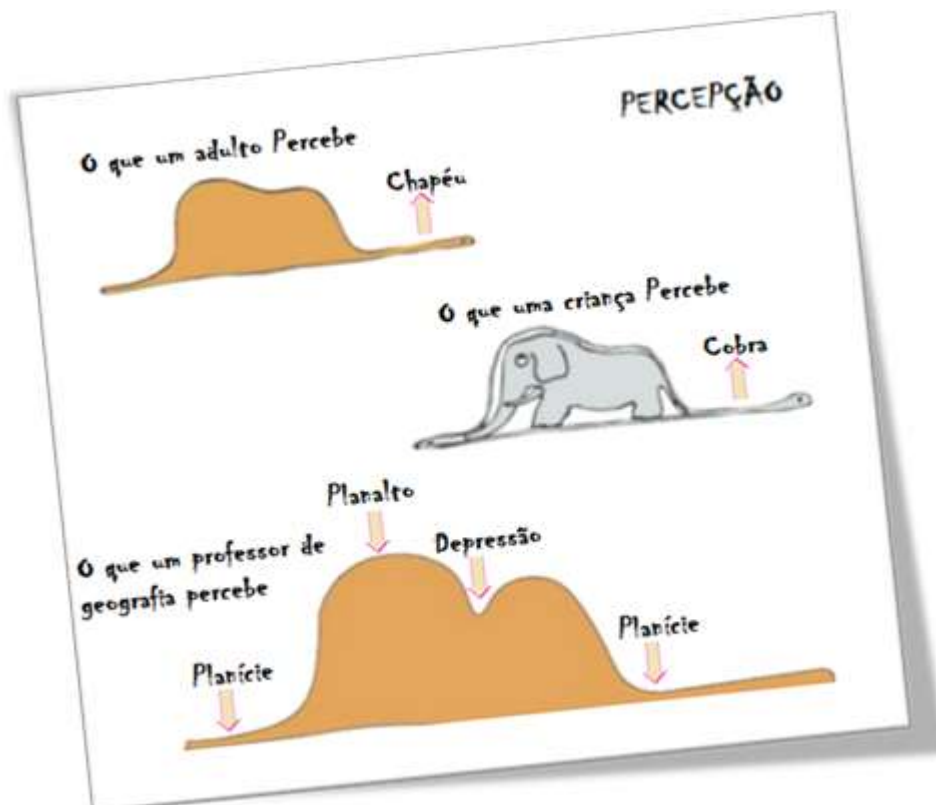
<sup>5</sup> O termo “pouco descritiva” se refere a um antônimo que elaborei em relação a “descrição densa” presente nos constructos fenomenológicos.

gráficos, tabelas etc., para fins ilustrativos e quantitativos. Um outro ponto a destacar foi que no momento de maior difusão da corrente de pensamento crítico da Geografia no Brasil houve redução na frequência da experienciãõ com mapas, gráficos, tabelas etc., pois a forma de uso dessas imagens pelo ensino-aprendizagem tradicional foi associada pela corrente crítica com uma prática do tecnicismo. A experienciãõ com imagens desenvolvida na Geografia crítica, em contrapartida, defendia interpretações mais aprofundadas.

Por fim, para que o ensino da Geografia escolar tenha implicações mais diretas na aprendizagem dos/as estudantes, deixando de estar associado à uma disciplina “decoreba”, que interpreta imagens por um olhar predominantemente racional ligado, na maioria das vezes, a construções representacionais, é fundamental que o seu ensino seja repensado a partir de outras epistemologias, para que possa se aproximar de um ensino fenomênico, crítico, criativo e provocativo. Uma Geografia que experienciã com imagens de forma ativa, que reflete, problematiza e está mais conectada ao plano vivencial das pessoas, tende a possibilitar construções mais potentes em seus processos de ensino-aprendizagem.

#### 4.1 As imagens como formas-conteúdos potentes da Geografia escolar manifestar o mundo vivido

**Figura 9** – Imagem reconfigurada do livro *O Pequeno Príncipe*



**Fonte:** Saint-Exupéry (2015, p. 08-09) *apud* Lopes e Sitja (2022, p. 168).

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 a intenção de reduzir ou restringir as linguagens a determinadas áreas de conhecimento, imagino que, assim como as letras são floreadoras para o Português e os números são frutíferos para a Matemática, as imagens consistem em formas de expressão fecundas para a Geografia escolar. As imagens possibilitam uma abertura tanto para interpretação do mundo, de maneira potente e profunda, quanto para composição de múltiplas formas de percebê-lo, fomentando, assim, a (co)existência de mundos. Um exemplo prático sobre as múltiplas percepções produzidas sobre uma imagem pode ser ilustrado na Figura 9.

A (co)existência de mundos expande múltiplas formas de pensar-sentir-agir em sociedade, pressionando o fluxo das imagens dominantes que podem, no limite, fragilizar suas estruturas. Como reação a tal desestabilização das imagens dominantes, grupos hegemônicos desumanizantes respondem com a imposição de imagens mais cristalizadas, tencionando as pessoas a produzirem percepções de acordo com os seus “princípios”, à medida que tentam garantir a manutenção dos seus privilégios (Guattari; Rolnik, 1986). Ressalto que não somente os grupos hegemônicos constroem imagens enrijecidas. Existem, também, pequenos grupos locais (nazistas, fascistas, religiosos, facções etc.) capazes de produzir imagens de sentidos mais cristalizados.

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, emoções 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 emoções de insegurança e de medo [ou de confiança e de proteção], uma vez que o espaço de suas moradias se estabelece enquanto territórios de disputa de poder. (Lopes, 2020, p. 55).

Nesse cenário de disputa pela implantação de diferentes e opostos projetos de sociedade se torna fundamental desenvolver competências cognitivas complexas, experienciar o mundo de forma crítica para que se possa resistir e enfrentar os tensionamentos das imagens mais cristalizadas, bem como as imagens de mundo dominantes dos grupos hegemônicos desumanizantes, possibilitando, assim, a partir da transformação dessas imagens, que novos

sentidos produzam outras subjetividades comprometidas com valores humanizantes e com a inclusão da diversidade.

Destaco que imagens são formas potentes de experiência e produção de percepções sobre o mundo, que não o esgota, antes o revela a partir da singularidade com que foi apreendido, expressando dessa forma um mundo-encarnado, significado e transformado pelo mundo-da-vida, não se tratando de um mundo transcendental (Lopes; Sitja, 2022). Por esse motivo, penso que tanto a Geografia escolar possibilita aberturas para a construção e transformação das imagens do mundo, quanto essas imagens compõem uma das formas-conteúdos potentes da Geografia escolar manifestá-lo.

A Geografia escolar, para Cavalcanti (2002), tem como objetivo central possibilitar ao/à estudante a compreensão das imagens do mundo sobre o ponto de vista de sua espacialidade e sua perspectiva, de uma maneira crítica e atenta às diversas escalas (rua, bairro, cidade, estado, região, país, mundo). Somos seres que nos temporalizamos e nos espacializamos, ao darmos sentidos ao tempo-espaço de forma não linear e cronológica. Produzimos sentidos para o nosso estar no mundo acessando tanto imagens de nossas memórias quanto de nossos projetos futuros, e dessa forma, temporalizamos nossas vivências. As espacializamos quando produzimos sentidos para o nosso ser independentemente do espaço reduzido à dimensão física, assim como quando compomos significados próprios e apropriados para o espaço.

Para ilustrar esta afirmação anterior uma das imagens mais conhecidas na cultura ocidental é o “Mito da caverna” (Platão, 2015). A condição de prisioneiros/as se espacializa no sentido de que os/as prisioneiros/as são aqueles/as que tomam as imagens apresentadas como fatos e são incapazes de ver que o que tomam por fatos na verdade são sombras. A ideia da espacialização como esvaziamento ou enchimento de sentidos pode ilustrar um dos comportamentos contemporâneos diante dos novos ou outros panópticos, que nos oferecem sombras por fatos. Espacializamos um estar acorrentados a diversos sentidos de mundo que são frutos de um pensamento pouco reflexivo, assim como de vivências esvaziadas como aponta Lipovetsky (1983) em *A era do vazio*. A Geografia que toma o espaço como algo imanente à vida se abre para novos sentidos que emergem na relação com o mundo, numa perspectiva crítica. Sublinho que o “[...] dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (Foucault, 1975, p. 177). Em outras palavras, o panóptico se refere a uma forma de poder percebido no espaço em que a pessoa internaliza o controle. Um exemplo prático de um dispositivo panóptico seria a seguinte imagem: “sorria, você está sendo filmado”.

**Figura 10** – Alegoria da caverna<sup>6</sup>



**Fonte:** Desenho desenvolvido com o meu estudante da escola básica, em aula de Geografia, no ano de 2022.

Para além desse entendimento crítico do espaço geográfico, a Geografia escolar pode intencionar a (re)construção e a transformação das imagens mais cristalizadas do mundo em composições imagéticas que proporcionem o respeito, a equidade de direitos, a divisão da riqueza, a solidariedade e preservação do meio ambiente como valores imanescentes à vida “qualificada”. A concepção do espaço como estrutura organizada na existencialidade, que expressa sentidos e significação, coloca o Ser Humano como formador de mundos. Nessa direção de pensamento, a Geografia escolar tem o importante desafio de construir um ensino-aprendizagem embasado na consciência da possibilidade de se produzir múltiplos e diferentes espaços vivenciados, uma vez que o espaço é também relação espacializada.

A Geografia escolar, sendo uma das áreas de conhecimento que pode possibilitar aos/às estudantes a experienciação de desconstrução de imagens mais cristalizadas do mundo e de desespacialização de representações dominantes em diferentes formas, a exemplo das imagens do eurocentrismo produzidas pela branquitude, é desafiada a desenvolver um ensino-aprendizagem que promova a aquisição de competências cognitivas complexas.

<sup>6</sup> O mito ou a “alegoria da caverna” consiste em uma narração de Platão (2015) sobre um diálogo desenvolvido entre Sócrates, seu mentor, e Glauco, seu irmão.

Evidencio que as representações dominantes eurocêntricas, produzidas pela branquitude, criam padrões e modelos a serem seguidos que afetam tanto negros/as quanto brancos/as, uma vez que “o desejo da ‘europeização’ expresso pela elite evidencia que não só os/[as] negros/[as] se sentem desconfortáveis com a sua condição racial, mas o/[a] próprio/[a] branco/[a] brasileiro/[a] desejava e deseja ainda hoje perder-se no/[a] outro/[a]” (Bento, 2002, p. 25, grifo da autora). Em geral, as imagens mais cristalizadas da branquitude instauram hierarquias étnico-raciais, levando as pessoas a quererem se aproximar de seus padrões, a medida em que compactuam com a exclusão e a desvalorização dos/as que cada vez mais se distanciam de seus traços.

Ao retomar sobre a necessidade de construção de competências cognitivas nas aulas de Geografia, penso que essa seja uma alternativa para os/as estudantes aprenderem sobre as condições das organizações sócio-político-espaciais do mundo de maneira compreensiva, crítica e criativa, ao mesmo tempo em que impulsiona o/a docente a refletir sobre a sua prática de ensino, buscando ressignificá-la.

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o/[a] aluno/[a], o/[a] professor/[a] 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/[A] aluno/[a] 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/[a] conta para seguir no seu processo de construção; o/[a] professor/[a], também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do/[a] aluno/[a] com os objetos [ou fenômenos] de conhecimento; a Geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos/[as] alunos/[as] com a “realidade”. (Cavalcanti, 2008, p. 48, grifo meu).

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

Explicito que a concepção de tradicional que vem sendo mencionada distancia-se da significação de seu radical tradição (conjunto de saberes e práticas não cristalizadas que são perpassadas por gerações dentro de um contexto grupal adaptando-se às “necessidades” ou

“realidades” de seu tempo-espaço), para aproximar-se do tradicionalismo, que mediante a adição do sufixo “ismo” tende a tencionar os saberes e práticas de uma tradição a um cenário de “adoecimento” ou “enrijecimento”. O tradicionalismo no ensino-aprendizagem da Geografia pode ser observado no fazer transmissivo, decorativo, mecânico, pouco reflexivo e distanciado do mundo-da-vida.

Da mesma forma, a experiencição com imagens no ensino-aprendizagem tradicional da Geografia pode ser desenvolvida de maneira racionalista e representacionista ou, o que é ainda pior, como um enfeite desconexo com os conteúdos. Essas formas de experiencição não proporcionam o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. O ensino da Geografia, assim, “[...] não deve se pautar pela descrição e enumeração de [imagens ou] dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. [...]. Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao/[à] aluno/[a] compreensão do espaço na sua concretude e nas suas contradições”. (Cavalcanti, 1998, p. 20). Diante da importância desse ensino, se espera que as aulas de Geografia não se resumam à apresentação “puramente” expositiva de imagens (mapas, gráficos, quadros, tabelas etc.).

Um exemplo prático de uso ilustrativo e mecânico das imagens seria quando um/a docente de Geografia apenas apresenta um mapa dos “Territórios de Identidade da Bahia” sem descrevê-lo densamente sobre 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.

É fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas que o ensino da Geografia escolar seja problematizante e se preocupe com a qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, afastando-os/as de um processo de memorização mecânica para aproximá-los/as de construções mais experienciais de forma que os/as estudantes tenham possibilidade de interpretar e de transformar as imagens do mundo de maneira integradora, inclusiva, dinâmica, compreensiva, crítica e criativa, permitindo a (co)existência de mundos por meio da inclusão e respeito às múltiplas percepções sobre um mesmo fenômeno.

Por fim, a Geografia escolar possui importante função social no que tange à formação de cidadãos/ãs ativos/as, críticos/as e participantes da produção e da transformação da sociedade. Por consequência, a desvalorização do seu ensino e da sua aprendizagem tendem a fragilizar as pessoas 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 dessas pessoas pelas imagens mais cristalizadas propagadas pelos grupos hegemônicos desumanizantes.

## 5 A METODOLOGIA COMO TECNOLOGIAS DE CUIDADO PARA COM O FENÔMENO INVESTIGADO

O termo “tecnologias de cuidado” é comumente utilizado pelos/as profissionais atuantes na área de Saúde (psicólogos, psicanalistas, assistentes sociais, enfermeiros, educadores físicos, fisioterapeutas etc.) para se referir aos saberes, práticas, procedimentos e dispositivos que auxiliam esses/as profissionais no manejo aberto, disposto, sensível, respeitoso e “descolado” de inferências preconceituosas ou pejorativas para com os/as “par-cientes” (Koerich *et al*, 2006). Diante disso, me aproprio da ideia de tecnologias de cuidado por entender que a função de uma metodologia está intimamente relacionada ao investimento em dispositivos e técnicas de cuidado para com o estudo ou investigação de um determinado fenômeno de maneira qualitativa, digna, ética e estética.

Explícito que denomino as pessoas participantes de uma investigação ou os usuários dos serviços em saúde de “par-cientes”, entendendo fenomenologicamente que essas pessoas são ativas e participativas dos seus processos de aprendizagem, tratamento ou de relance do desejo de “cura”. Nessa proposição conceitual “par” se refere a ideia de uma construção tecida com o/a outro/a, e não para o/a outro/a, sobre o/a outro/a ou sem o/a outro/a; já o “ciente” se implica com a ideia de humanização, horizontalidade, clareza/escureza e empatia entre o/a mediador/a e os/as colaboradores/as em um duplo investimento dialógico que pode vir a promover a ampliação da consciência desses/as colaboradores/as durante os processos de tratamento, ensino-aprendizagem, pesquisa ou extensão.

No entanto, são várias as críticas sobre o quanto as tecnologias, em suas técnicas e objetos, podem “realmente” auxiliar os processos ou enrijecê-los. Inspirado pelo pensamento de Santos (1996), acredito que o problema não está diretamente nas técnicas, e sim no uso político que fazemos sobre elas.

[Há] dois modos nos quais os artefatos [ou tecnologias] podem conter propriedades políticas. O primeiro refere-se a instâncias nas quais a invenção, o design ou o arranjo de um dispositivo ou sistema técnico específico tornam-se um modo de resolver um problema nas relações de uma comunidade particular [...]. O segundo refere-se a casos do que pode ser denominado de “tecnologias inerentemente políticas”, sistemas produzidos por Seres Humanos que parecem demandar ou ser fortemente compatíveis com tipos particulares de relações políticas [...]. Pelo termo “política”, entendo os arranjos de poder e autoridade nas associações humanas, assim como as atividades que acontecem nesses arranjos. (Winner, 2017, p. 198-199, grifo do autor).

Para além de uma interpretação reducionista ou binária, como unicamente boas ou más, entendo as tecnologias de cuidado como bússolas, ou seja, como dispositivos e técnicas que se relacionam com propriedades políticas capazes de orientar o/a pesquisador/a no cuidado com o fenómeno investigado durante os (des)caminhos a serem percorridos na investigação, sem necessariamente cristalizá-los por meio de limites e fronteiras definitivas. Frente a isso, me apoiiei nas abordagens qualitativas de carácter hermenêutico-fenomenológico e no método ou tradição de pesquisa fenomenológica buscando orientação e cuidado com o fenómeno investigado, e não como rotas fixas de um Sistema de Posicionamento Global (GPS - *Global Positioning System*) a serem seguidas às cegas sem espaço para novas rotas de problematização ou abertura para manifestação desse fenómeno.

Por fim, a descrição deste percurso metodológico possibilita uma abertura e acesso para os (des)caminhos percorridos e as intenções que me impulsionaram a problematizar tudo que foi sentido-percebido com base na minha experiência imaginária e de como foi vivenciado ontológica e epistemologicamente o meu processo de investigação. Dessa perspectiva, pesquisador/a e pesquisados/as fazem parte de uma mesma dinâmica, o que me leva a explicitar os meus procedimentos.

### **5.1 A abordagem e o método adotados na pesquisa-extensão**

Ao tentar contemplar os objetivos intencionados nessa investigação, desenhados a partir de um pensar compreensivo, crítico, criativo, relacional, dialógico, cuidadoso e sensível, assumi como referência as abordagens qualitativas de pesquisa-extensão que, conforme Minayo (2001, p. 21-22)

[...] responde a questões muito particulares. Ela[s] se preocupa[m], nas Ciências Sociais [e Educação], com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela[s] trabalha[m] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse caso, a abordagem qualitativa adotada buscou estimular os/as participantes da pesquisa-extensão (pesquisador/a-mediador/a, pesquisados/as-par-cientes e demais colaboradores/as) a implicarem atenção nos processos racionalizadores, expressivos, ontológicos, pré-reflexivos e interpretativos produzidos no desenvolvimento do ato investigativo. E tentando fomentá-la um maior rigor, essa abordagem foi apoiada nas correntes filosóficas Hermenêutica e Fenomenologia.

Pode-se dizer que o diálogo entre Hermenêutica e Fenomenologia refere-se a uma visão interpretativa e pré-reflexiva. Nesse diálogo, a hermenêutica implica-se com a experiência humana que nos produz como pessoas, considerando que é a partir de nós mesmos[as] 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 das pessoas que vivenciam o fenômeno como presença (Lopes, 2020, p. 79).

Para tanto, tive como inspiração o método de pesquisa-extensão Fenomenológico. O caráter epistemológico inovador deste método é que ele parte da abertura para a emergência do pré-conceitual e posteriormente para a reflexão e interpretação sobre aquilo que se mostra ou se apresenta para “uma consciência”. Um destaque é que tal consciência pode ser entendida enquanto consciência de algo, de algo que foi percebido no contato com o fenômeno, e não o entendimento do que seja moralmente certo ou errado. Em geral, a Fenomenologia se implica com o desvelamento de um fenômeno por meio da descrição densa da pessoa que o percebe, ampliando essa percepção frente aos níveis de contato que vai estabelecendo com tal fenômeno. Anterior à percepção existe, ainda, a síntese passiva, assim denominada por Husserl, na Fenomenologia essa síntese se desenvolve pela compreensão dos atos (Bello, 2006).

A síntese passiva seria como um cenário que dá sentido ao personagem e o faz existir em seu sentido maior, mais pleno, até mesmo porque o personagem é antes de tudo uma síntese que o corpo, em si mesmo, se mostrou competente tanto na produção quanto na representação. [...] [Assim como,] entende-se por síntese passiva a possibilidade que o corpo tem de sentir e compreender o[a] outro[a] a partir de seus relatos e demandas. Pois toda compreensão acontece antes no corpo e por meio dele pode ser sentido e depois pensado. [...]. A síntese passiva, que antes de tudo é o próprio corpo em sua historicidade, é extensiva ao que fala e ao que ouve. Ela produz o sentido em sua condição homogênea, pois os corpos trazem as mesmas bases orgânicas de registro das situações vividas e de seus sentidos equivalentes. (Gomes, 2014, p. 24).

Embasado por Sartre (1996), denomino de experiência imaginária a proposição conceitual husserliana de “síntese passiva”, uma vez que acredito que essa é uma elaboração ativa produzida nas vivências de uma mente enquanto totalidade composta pelos diálogos entre cérebro-corpo, razão-emoção e físico-psíquico (Damásio, 1994). Tal experiência se constitui pelas formas e qualidades com que os elementos básicos que compõem o imaginário (sensações, percepções, emoções, sentimentos, pensamentos, imaginações, aprendizagens etc.) se configuram em uma *gestalten* atuando enquanto fundamentos e bases capazes de potencializar tanto o ato contínuo da percepção em (re)compor imagens representativas de um fenômeno, quanto o ato inventivo da imaginação em recriar essas imagens. Em síntese, a nossa experiência

imaginária é o baú dos nossos repertórios-de-vida e referências fundamentais que nos auxiliam na interpretação e decodificação dos fenômenos que nos atravessam no mundo-da-vida.

Isto posto, o método Fenomenológico apropriado por essa pesquisa-extensão foi o de caráter empírico-interventivo. Inspirado pelo Método Fenomenológico Empírico (MFE), configurado na escola de Chicago por Amadeo Giorgi (1997), proponho o Método Fenomenológico Empírico-Interventivo (MFE-I), no qual me preocupei tanto com o desvelamento da experiência e observação metodológicas em si mesmas, quanto com as formas como pude intervir ou puderam intervir sobre mim as dadas “realidades subjetivas/perceptivas” que se manifestaram nesse desvelamento. Um destaque, é que a referida intervenção proposta no MFE-I se desenvolveu enquanto um movimento tecido com o/a outro/a, e não sobre o/a outro/a, para o/a outro/a ou sem o/a outro/a. 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”. Ademais, em diálogo com Freire (2013, p. 94; 46), a intervenção que me refiro não tem intenção de ser um “depósito de conteúdos” ou “demanda de preenchimento”, mas uma construção elaborada com as pessoas, ou seja, se implica em uma “problematização dos homens [e mulheres] em suas relações com o mundo”, não tendo a pretensão de ser uma prescrição enquanto “imposição da opção de uma consciência a outra”. Em geral, uma pesquisa-extensão interventiva, “problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos/[as] educandos/[as] [ou pesquisados/as], meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente” (Freire, 2013, p. 94).

Uma forte situação de intervenção vivenciada nesta investigação, que se manifesta enquanto atos de ensino-pesquisa-extensão, me ocorreu em momentos de entrevista fenomenológica com uma par-ciente (mulher, negra, adulta, de 45 anos, interiorana, graduanda em Geografia), em que intencionado para abordá-la frente uma perspectiva mais enrijecida sobre os aspectos pedagógicos por ela desenvolvidos, seja nos encontros grupais de estudo e pesquisa ou nas situações de extensão por meio do diálogo das produções elaboradas com a comunidade externa, vivenciei uma ampliação de consciência produzida de forma indireta por essa par-ciente. Quando a questioneei sobre as aprendizagens desenvolvidas na experiência pedagógica com imagens, a par-ciente me relatou que aprendeu sobre os seus sentimentos. Eu a provoquei se havia algo mais que ela desejaria acrescentar, ela então falou que foi importante para as suas identidades. Nesse momento, “cegado” por um objetivo mais cristalizado, questioneei a par-ciente como essa aprendizagem se relacionava como a sua atuação enquanto futura docente, a par-ciente, relatada aqui de forma resumida pelas minhas palavras, fala que

durante os encontros grupais as imagens foram mexendo com ela a ponto de afetá-la, tencionando as suas identidades, antes “reprimidas” por situações de racismo socialmente vivenciadas, a se manifestarem com maior força para mobilizá-la a expressá-las para o grupo, o qual se sentiu segura para tal, proporcionando-a resistência para entendê-las como partes de si própria a qual deveria orgulhar-se, sendo essa a sua maior aprendizagem nesses anos, a qual gostaria de proporcioná-la, igualmente, aos/às seus/suas estudantes. Nesse momento, “me dei conta” que a minha pesquisa-extensão tinha tomado rumos que a minha abertura foi deixando ser tomada, ainda que de forma não consciente, por mim mesmo. A intervenção que essa fala da par-ciente teve sobre mim ampliou a minha consciência para o fato de que a minha intencionalidade central nesse projeto foi vista por ela como periférica e *vice versa*, pois embora ela tivesse percebido a potência da imagem para uma mediação docente mais relacionada com a vida dos/as estudantes, a sua principal aprendizagem nesse projeto foi o fortalecimento de suas identidades.

Ao retomar sobre o método que proponho, acredito que o seu ponto de partida se desenvolve no estabelecimento de acordos grupais de forma coletiva-colaborativa, pois assim expressa desde o início as regras para manutenção do cuidado entre mediador/a e par-cientes e dos/as par-cientes entre si. Tais acordos devem ter como fundamentos iniciais o levantamento dos valores, atitudes e comportamentos desejados pelas pessoas envolvidas no processo, dessa forma se tornam fundamentais para o favorecimento grupal e para a constituição de uma comunidade de aprendizagem implicada com o desenvolvimento qualitativo da pesquisa-extensão, adotando um lugar para o exercício de protagonismos.

Com os acordos grupais estabelecidos, o/a mediador/a desenvolve uma vivência “nua e crua”, do método da *epoché*, colocando em suspensão algumas de suas construções (preconceitos, teorizações, juízos de valor etc.) para que possa escutar de maneira sensível, empática e aberta o fenômeno manifestado pelo sentido “cru” que emerge para os/as par-cientes. Após a manifestação das percepções iniciais dos/as par-cientes, por meio dos relatos que acreditam estarem relacionados com o fenômeno investigado, buscar-se-á problematização respeitosa e cuidadosa de algumas de suas falas, intencionando tanto um maior entendimento para o/a mediador/a e demais par-cientes sobre as percepções relatadas, quanto uma possível ampliação da consciência desses/as par-cientes a medida que por meio dos questionamentos desenvolvidos podem reelaborar o que recordam ao escutar o que repetem. Essas escutas de si provocam nos/as par-cientes reflexões profundas sobre as suas falas e acerca das convocações ou problematizações levantadas, buscando proporcionar que na vivência do processo de investigação os/as par-cientes possam também desenvolver experiências conscientes e aprendizagens mais coletivas-colaborativas sobre o fenômeno investigado.

Por fim, essa pesquisa-extensão teve como inspiração o olhar do Humanismo, tendo o Existencialismo como concepção de Ser Humano, que entende a realidade enquanto uma composição tecida no ato subjetivo, sendo que nessa realidade os fatos podem ser interpretados como representações coletivas de fenômenos. Sublinho que essa referida perspectiva existencial, de base ateia, tem em comum “o fato de todos [autores dessa perspectiva] considerarem que a existência precede a essência, ou, se se preferir, que é necessário partir da subjetividade” (Sartre, 1970, p. 03). Entendendo a importância da subjetividade no Existencialismo, a Fenomenologia atuou nessa investigação como um método para acessar esse humano tentando compreender parcela de sua existência.

## **5.2 O mapeamento dos/as par-cientes e do campo empírico da pesquisa-extensão**

Enquanto docente da Rede Pública de Educação da Bahia, em Colégios Estaduais em Salvador, vivenciei discussões com os/as colegas trabalhadores/as da Educação Básica sobre um retorno qualificado dos/as pesquisadores/as das universidades públicas e privadas, que comumente produziam suas investigações em nossos *locus* de atuação, os cenários escolares. Com qualificado, nós não nos referíamos a somente apresentar os resultados ou, ainda, propor sugestões as interpretações desenvolvidas sobre as observações ou entrevistas feitas pelo/a investigador/a na escola, pois acreditávamos que esse retorno nem deveria constar como uma devolutiva das pesquisas, e sim como uma prática obrigatória nas investigações em cuidado ético-estético com os/as par-cientes investigados/as.

Se soma a isso, o fato de que já era de conhecimento público os baixos percentuais de investimento em pesquisa no Brasil, o que ficou mais evidente entre os anos de 2016 a 2022, já problematizado na seção anterior, frente momentos de crise, retrocessos e conflitos políticos desenvolvidos por grupos brasileiros fundamentalistas, neoconservadores, bancadas religiosas e até grupos fascistas, juntos aos (des)governos desses anos, que se alinharam aos interesses do neoliberalismo como um meio para os seus fins mercadológicos, desenvolvendo conjuntamente constantes ataques aos espaços-tempos ou grupos minoritários que ameaçavam os seus lugares de privilégio enquanto hegemonias sociais. Um dos espaços-tempos vistos como ameaça foram as universidades públicas brasileiras, com ênfase para alguns de seus cursos (Geografia, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, História, Sociologia, Antropologia etc.) e pesquisadores/as que neles desenvolvem suas práticas de ensino-pesquisa-extensão, configurando os espaços-tempos acadêmicos enquanto *locus* de poder, de luta, de enfrentamento, de resistência e de inclusão da diversidade, o que tencionou os referidos grupos a implicarem atenção sobre as universidades, buscando fragilizá-las por meio da produção de

difamações, de *fake news* e do congelamento e/ou corte de seus recursos financeiros destinados a manutenção de suas estruturas físico-arquitetônica-sanitárias ou de seus poucos investimentos direcionados a pesquisa e a inovação científica.

Tal impacto ao investimento em pesquisas se tornou gravíssimo quando rememoramos o contexto político brasileiro de 2019 a 2022, no qual o ex-presidente desqualificava a ciência, reduzindo a possibilidade de produzirmos investigações locais. Aliás, o governo citado foi, podemos dizer, anticientífico, o que pode ser observado pela qualidade de seus/suas ministros/as, com acentuação especial para a ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (Damares), quando afirmou publicamente:

Deixa eu explicar a minha visão [...]. 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).

Um destaque, foi que dentro do referido contexto político brasileiro, vivenciamos, ao mesmo tempo, uma nefasta pandemia mundial de COrona VIRus Disease (COVID-19) provocada por um vírus circundado por formas de coroa (coronavírus), que teve início aproximadamente no final do ano de 2019 perdurando fortemente até o início de 2022, convocando atenção sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas nas mais variadas áreas de conhecimento. No início da pandemia, por uma visão mais micro, e também necessária, seus acometimentos foram observados de forma restrita como físico-orgânicos, fortalecendo ainda mais a hegemonia das Ciências Médicas mundiais, para posteriormente valorizar as Ciências Farmacêuticas, relacionando-as ao poder medicamentoso, e as Psiquiátricas e Psicológicas em observância aos cenários de adoecimento mental, prestigiando os/as profissionais de Saúde, para pôr fim, a COVID-19 ser interpretada como um fenômeno desorganizador a nível macro das estruturas sócio-político-econômica-espaciais, recaindo pouquíssimo ou nenhum crédito aos/às pesquisadores/as das Ciências Humanas.

Os/As investigadores/as das Ciências Humanas não só implicaram atenção e produziram dispositivos imagético-didáticos para dialogar com as populações as pesquisas das Ciências Médicas ou da área de Saúde, como produziram interpretações qualificadas sobre o fenômeno favorecendo intervenções “cirúrgicas” para a “redução de danos”. As Humanas observaram que durante a COVID-19 alguns grupos atravessados por marcadores étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, faixa etária etc., tinham um maior número de mortes que outros, pois o vírus instaurou uma outra “seleção natural”, na qual os/as mais fortes não eram necessariamente os/as

que tinham uma engenharia genética mais resistente às ações de seu contágio físico-orgânico, mas os/as que tinham condições financeiras para “adaptar-se” ficando em casa, tendo o mínimo de qualidade de vida, podendo comer, beber, se entreter etc., não sendo acometidos pela fome, sede ou secas, violência etc., o que não correspondia a maioria da população brasileira, sendo muito mais danoso para os/as negros/as, os/as/es LGBTQIAPN+, os/as velhos/as etc.

Sublinho que em nenhum momento relato que a sede ou secas no Brasil durante a COVID-19 foram por falta de água no território, pois entendo que esse é um dos países do mundo com o maior volume de água doce superficial (tendo bacias hidrográficas distribuídas pelas suas 27 unidades federativas, sendo, ainda, atravessado pelo maior rio da Terra, que é o Amazonas) e subterrânea (possuindo notável parcela de um dos maiores aquíferos do mundo, que é o Guarani), assim como que a fome durante a pandemia consistiu da falta de alimentos, uma vez que o Brasil corresponde ao quarto maior exportador mundial de produtos agropecuários (grãos, proteínas, frutas e legumes). Acredito que, antes de mais nada, tais fenômenos emergiram durante a COVID-19 relacionados, principalmente, aos seus usos políticos, acarretando na má distribuição, na baixa qualidade sanitária de sua oferta, na dificuldade de acesso para o consumo, etc.

Após o entendimento de que não só há uma desvalorização dos/as par-cientes pelos/as pesquisadores/as universitários/as, como a própria pesquisa feita pelos/as investigadores/as desses espaços-tempos acadêmicos já vivenciam cenários de precarização, venho, na medida do possível, me distanciar desses cenários para me aproximar das possibilidades que teci tentando valorizar os/as par-cientes da minha pesquisa. Quando iniciei essa investigação, pensei em implementá-la com os/as meus/minhas discentes do componente curricular Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia (DG 0704) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pois assim eu teria um grupo com um objetivo em comum, que seria produzir um projeto coletivo-colaborativo, que é uma das intencionalidades centrais desta pesquisa. Ao mesmo tempo, teria um coletivo com percepções e pensamentos próximos, uma vez que seriam pessoas em formação de uma mesma área, a qual também sou graduado, que é a Licenciatura em Geografia. Um outro ponto, é que eu teria um quantitativo reduzido de par-cientes, pois a resolução dos componentes de Prática de Ensino da UESB permite até dez discentes matriculados/as por turma, me possibilitando estar mais atento e em cuidado as percepções e atos dos/as par-cientes da pesquisa.

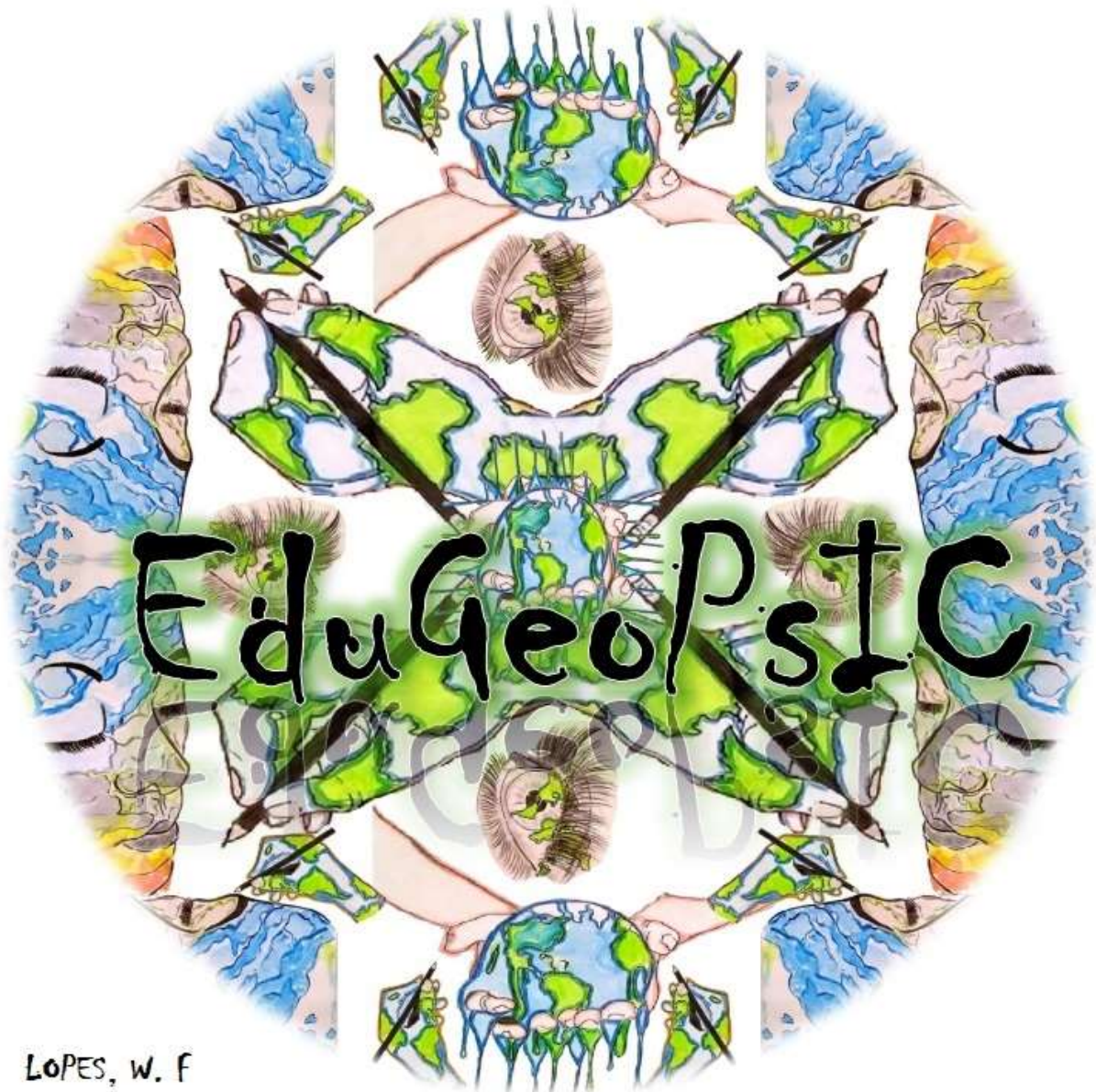
Contudo, no início do semestre 2022.2 da UESB, em contato com a turma do componente DG 0704, pude observar que nem todos/as discentes regularmente matriculados/as manifestavam desejo ou interesse na realização de um componente da área de Ensino e/ou Educação, mesmo estando em um curso de licenciatura ou de formação de professores, eles/as

os faziam apenas por ser um componente curricular obrigatório aos seus currículos. Implicado sobre o quanto participar de uma coisa que não é da ordem do nosso desejo pode inferir diretamente sobre a qualidade com a qual a fazemos, abandonei a ideia de implementar a minha pesquisa como uma extensão no meu componente curricular de ensino.

Ao demonstrar para a turma a minha mudança de planos sobre a implementação da pesquisa no componente DG 0704, pude perceber feições de desânimo nos/as que já estavam mobilizados/as com a proposta. Foi nesse instante, que me senti motivado a valorizar não só formativamente, curricularmente, como financeiramente os/as que realmente manifestaram desejabilidade em participar, submetendo esta investigação, que já estava aprovada por dois Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com situação do parecer aprovado sob número de parecer: 5.912.434 em 27/02/2023, e o da UESB, com situação do parecer aprovado sob número de parecer: 5.967.645 em 27/03/2023, e pela plenária do Departamento de Geografia (DG) da UESB como um projeto de Extensão sem auxílio financeiro, a um edital de extensão com financiamento interno. O projeto de extensão que criei, acredito que está intimamente relacionado a minha vida-formação, pois além de se implicar com os conceitos centrais, objetivos e método que desenvolvi durante a pesquisa, tem como título as minhas formações acadêmicas, enquanto 📖 Doutorando e Mestre em **Educação** e Contemporaneidade pela UNEB; 🌐 Licenciado em **Geografia** pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); e 🧠 **Psicologia** - Formação de Psicólogo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com CRP03/29540. À vista disso, chamei a extensão de 📖🌐🧠 “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”.

Para minha sorte, o meu projeto foi aprovado pelo Edital-UESB N° “032/2023 - Concessão de ajuda de custo para ações extensionistas esporádicas”, tendo resolução Consepe N° 021/2023 (enquanto curso de extensão), o que não acresceu nenhum ganho ou valor financeiro para mim, enquanto pesquisador ou mediador, pois os R\$ 10.933,35 obtidos pelo mencionado edital só poderiam ser gastos com materiais de consumo, contratação de três bolsistas (com bolsas de R\$ 550,00 por três meses) ou com a construção de um evento. Utilizei o valor para as três coisas, mas só gastei R\$ 7.789,85 do que foi recebido, devolvendo R\$ 3.143,50 para a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UESB. Ressalto que os pareceres de aprovação dos Comitês de Ética desta pesquisa, a tabela financeira, produzida pela PROEX-UESB, com os gastos da EduGeoPsIC, a resolução de aprovação dessa extensão e o memorando que comprova a entrega do relatório final de extensão para o DG-UESB e para a PROEX-UESB, se encontram nos anexos desta tese acadêmica.

**Figura 11** – Emblema do grupo de ensino-pesquisa-extensão EduGeoPsIC



LOPES, W. F

**Fonte:** Emblema criado com a imagem gráfica mais elaborada que desenvolvi, no ano de 2022. Nessa imagem, tento conectar as minhas formações enquanto Doutorando e Mestre em Educação, Licenciado em Geografia e Bacharel em Psicologia.

Ao contar a novidade para os/as discentes interessados/as na proposta, vi o brilho nos seus olhos expressando uma vontade ainda mais forte diante do “reforçamento positivo” por meio da apresentação dos “reforçadores positivos” (certificação, aprendizagens a serem construídas, formação de um grupo de cuidado coletivo-colaborativo, bolsas no valor de R\$ 550,00, lanches etc.), que só aumentaram ainda mais a probabilidade de suas respostas em querer participar da investigação. Explicito que reforçador (estímulo positivo ou negativo), difere de reforço ou reforçamento (contingência ou relação entre estímulo, resposta e consequência que favorece o aumento da probabilidade da resposta por meio da apresentação

de reforçador/estímulo positivo ou da retirada do reforçador/estímulo negativo), e que embora os reforçadores positivos (estímulos apetitivos) tenham surtido efeitos de reforçamento positivo, aumentando a probabilidade da resposta dos/as discentes em querer participar da investigação, não tive a pretensão de promovê-los/as um “condicionamento operante”, pois tinha ciência dos limites e possibilidades do uso dessas técnicas na produção dos comportamentos humanos. Um outro ponto a se destacar, foi que com a variedade de reforçadores positivos tive uma maior probabilidade de reforçamento positivo dos/as discentes interessados/as, pois embora os reforçadores apresentados pareçam atrativos, o que é apetitivo para uma pessoa pode ser aversivo para outra, como também, se a mesma pessoa estiver sobre privação (dificuldade de acesso) ou saciação (facilidade de acesso) dos reforçadores eles podem alterar a ação do reforçamento (Piletti, 2011).

Após as devidas problematizações sobre reforçadores e reforçamentos, venho relatar que na presença de uma variedade de reforçadores o meu reforçamento, não intencional, foi assertivo, pois embora só tivesse três bolsas no valor de R\$ 550,00, três dos/as meus/minhas quatro discentes interessados/as já tinham outras bolsas, seus interesses encontraram reforçamento nas possibilidades de certificação, desenvolvimento de currículo, de construção de aprendizagens mais experienciais ou na possibilidade de participar de um grupo de cuidado coletivo-colaborativo etc. Perante o exposto, eu tinha quatro par-cientes bastante mobilizados/as, mas agora me sobravam duas bolsas, que eu poderia usá-las, ampliando o número de par-cientes do grupo, ou devolvê-las para PROEX-UESB, mantendo o grupo com quatro par-cientes. Preocupado com as limitações financeiras que atravessam os/as discentes na manutenção e permanência nos espaços-tempos universitários, optei, ainda que contrário a minha proposta inicial de um projeto de extensão com quatro discentes, o que viabilizaria o aprofundamento de minhas interpretações no curto tempo, de quatro anos, que é um doutorado, por aceitar mais dois/duas par-cientes.

Uma estratégia que utilizei, inspirada na minha graduação em Bacharelado em Psicologia, que não, necessariamente, ampliaria o meu número de par-cientes, era selecionar dois/duas observadores/as. Assim sendo, lancei a proposta de “seleção” de bolsistas para os colegiados de Pedagogia, uma vez que a minha pesquisa era em Educação e essa é uma das licenciaturas que considero que mais investem no desenvolvimento de seus saberes e práticas, e de Psicologia, área que também sou graduado e já sabia que o currículo desses profissionais geralmente contemplava entendimentos e práticas sobre Técnicas de Intervenções Grupais (TIG), acreditando tanto que essas áreas me ajudariam no acontecimento qualitativo da minha investigação, quanto que esses novos/as bolsistas teriam um retorno através da produção de aprendizagens mais experienciais sobre os temas pesquisados. Por azar ou por sorte, nenhum/a

discente de Pedagogia se inscreveu e os/as dois/duas de Psicologia que se inscreveram já tinham outras bolsas. Mais uma vez sem querer excluir, e também desejando um grupo pequeno, contei para os/as discentes de Psicologia da UESB sobre o dia da semana e o turno em que aconteceriam os encontros da EduGeoPsIC, que foram nas segundas a tarde, pois esse era o dia da semana e turno disponível para o uso do Laboratório de Ensino de Geografia (LabEGeo) da UESB, que seria o nosso campo empírico inicial de atuação.

Diante disso, os/as discentes de Psicologia me relataram que já desenvolviam outras atividades nesse dia e turno. Uma dos/as discentes de Psicologia, diante de sua indisponibilidade, se despediu do grupo. Já o outro discente de Psicologia, insistiu fortemente para continuar. Ele me relatou que estaria acordando com as outras atividades desse dia e turno para não faltar aos encontros da minha extensão, mas eu o relatei que seria bom que ele continuasse com as suas atividades. Isto posto, o discente de Psicologia me falou que a extensão seria muito importante para ele, uma vez que participava de um grupo de teatro que trabalhava com imagens, que o seu trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Psicologia era sobre imagens e que ele, até então, não tinha trabalhado na universidade com mediadores de seu mesmo grupo étnico-racial, que seriam homens e mulheres negros/as. Com tais argumentos, ainda que resistente, me vi como representatividade e escolhi acolher o discente, mas, ainda, restavam duas bolsas que eu já estava decidido a não devolvê-las.

Sem uma resolutividade para a minha situação problema, sugeri que os/as meus/minhas quatro discentes de Geografia divulgassem o projeto em seus cursos<sup>7</sup>, para que eu pudesse estar realizando a “seleção” dos/as bolsistas, foi então que me contactaram duas discentes de Geografia, preenchendo as bolsas restantes. Sublinho que coloquei entre aspas a palavra seleção, pois tenho a percepção de que selecionar é, de certa forma, excluir, e a minha proposta se referia muito mais a vontade e a desejabilidade em participar. Ao mesmo tempo, estava implicado a promover critérios de seleção caso tivesse mais de dois/duas inscritos/as, o que, felizmente, não aconteceu.

São tantos destaques, que mais um foi a inclusão de um discente do curso de História da UESB. Esse discente frequentava as reuniões da minha extensão, pois acompanhava o seu cônjuge, um discente do curso de Geografia. Foi sem querer excluí-lo, que coloquei o meu desejo de um grupo pequeno em suspensão e convidei o discente de História, que já participava ativamente nas discussões, manifestando desejo pelas experiências produzidas, a tornar-se um membro voluntário da EduGeoPsIC cadastrado pela PROEX-UESB.

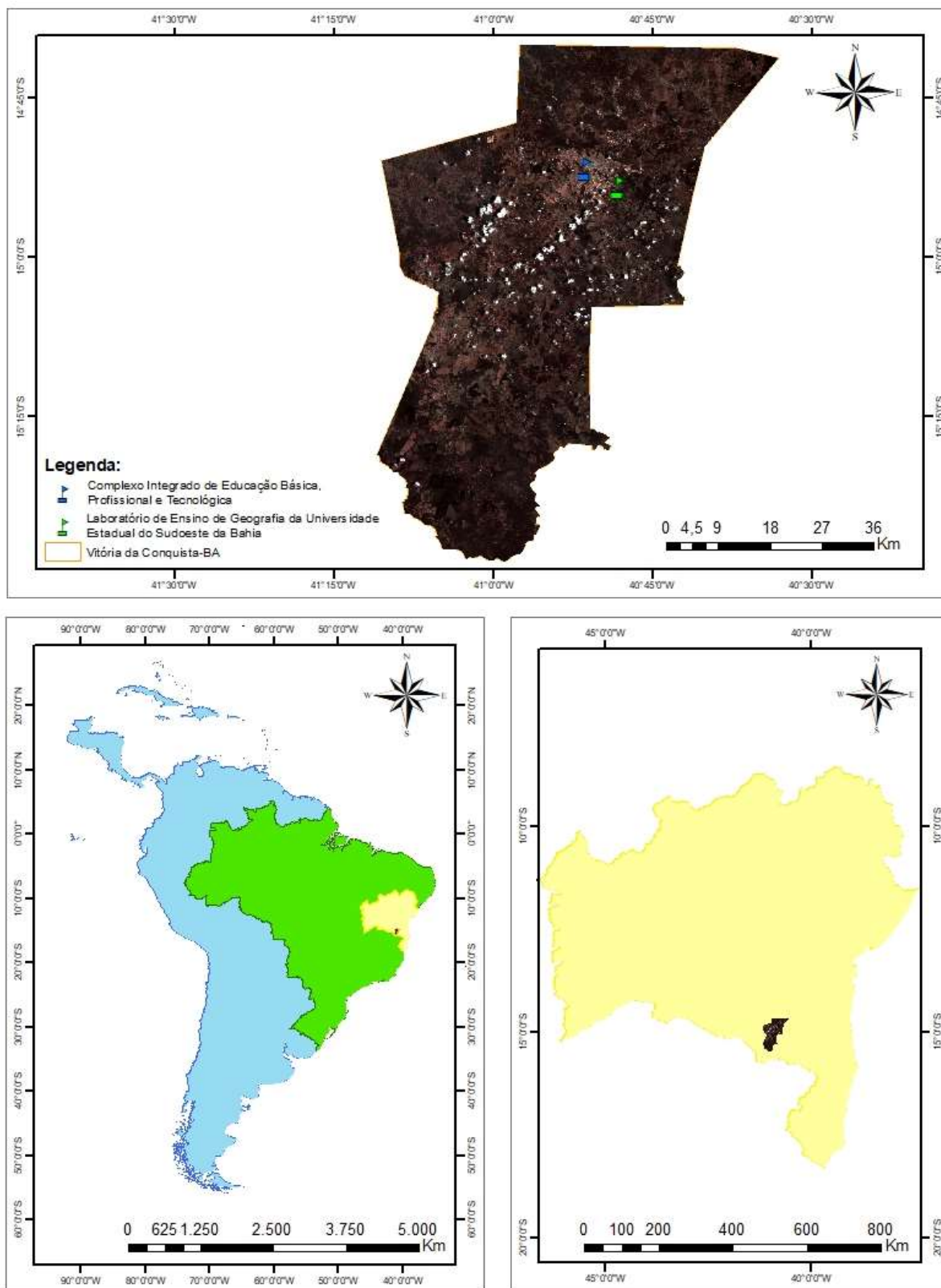
---

<sup>7</sup> Utilizo a palavra cursos no plural em atenção que há dois cursos de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, um no turno noturno com nove semestres e o outro no turno matutino com oito semestres.

Embora “não intencionalmente”, os/as meus/minhas par-cientes configuraram um grupo inclusivo, respeitoso e diverso, seja em cursos de graduação (seis de Geografia, um de História e um de Psicologia), em identidades gênero (cinco homens cis e três mulheres cis), em grupos étnico-raciais (um quilombola, quatro negros/as e três brancos/as), em cores de pele (dois/duas pretos/as, três pardos/as e três brancos/as) em orientações sexuais (três héteras, um bissexual e quatro gays), em religiosidades (cinco católicos/as, uma evangélica, um candomblecista e um ateu), em posicionamentos político-ideológicos (um de extrema-esquerda, cinco de esquerda, um de centro e uma de direita) etc. A “não intencionalidade”, que acredito que seja muito mais uma intencionalidade minha para abertura e disposição em acolher o que se manifesta, foi um dos meus conflitos pessoais ou angustiações durante esta pesquisa, pois um dos motivos principais que eu tinha para a escolha de discentes universitários/as de Geografia em momento de prática de ensino, partia dos meus entendimentos produzidos em dissertação de mestrado acadêmico, na qual pude perceber que uma das principais intencionalidades dos/as docentes de Geografia na experiencição com imagens durante as suas aulas é a pedagógica (Lopes, 2020). Tal intencionalidade auxilia na função social do ensino da Geografia, que é possibilitar que as pessoas interpretem o mundo em suas concretudes, contradições e capciosidades nas mais variadas escalas (rua, bairro, cidade, estado, região, país, mundo) e dimensões (políticas, filosóficas, culturais, econômicas, ambientais etc.) de forma reflexiva, crítica e criativa.

No geral, foram “selecionados/as” oito discentes universitários/as da UESB regularmente cadastrados/as pela PROEX como extensionistas no projeto EduGeoPsIC, sendo três bolsistas de Geografia e cinco voluntários/as (um de História, um de Psicologia e três de Geografia). O campo empírico inicial, então, se referiu ao LabEGeo da UESB, câmpus Vitória da Conquista, instituição em que atuo como docente efetivo do DG-UESB, na subárea de Prática de Ensino de Geografia, revezando entre os seguintes componentes curriculares: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I (DG 0026), Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II (DG 0751), Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia (DG 0704), Oficinas Pedagógicas para o Ensino de Geografia (DG0708) e Estágio Supervisionado em Geografia (DG 0711).

**Figura 12** – Mapa de localização do campo empírico da investigação, em Vitória da Conquista-BA



**Fonte:** Limite político e administrativo da América do Sul, do Brasil, da Bahia e de Vitória da Conquista: IBGE, 2010. Elaboração: Willian Falcão Lopes (2023).

Chamo o LabEGeo-UESB, de campo empírico inicial, pois, como consta na Figura 11, tive dois campos empíricos nessa pesquisa. Isso se implica com o fato de que os objetivos preliminares desta investigação, pensados diante de uma viabilidade de tempo de doutoramento (quatro anos), buscavam instaurar um grupo para experimentação com imagens, identificar as intencionalidades deste grupo na experimentação com imagens, reconhecer e problematizar as suas percepções de imagem, e construir com esse coletivo de forma colaborativa um projeto de intervenção imagético-pedagógico. No entanto, com a aprovação da extensão, possibilitando a constituição de um grupo unicamente dedicado às intencionalidades do meu projeto, “ousadamente”, ampliei os objetivos dessa tese acadêmica, sem excluir seus propósitos anteriores, para também registrar nas percepções dos/as meus/minhas participantes as ações do projeto de intervenção imagético-pedagógico que propiciarão relacionar as vivências de estudantes do Ensino Médio com a experimentação coletiva-colaborativa com imagens. Evidencio que o projeto de intervenção imagético-pedagógico, já problematizado na seção anterior, se tornou uma potente metodologia para a minha atuação enquanto especialista em Metodologia de Ensino de Geografia e como docente do componente DG 0704.

Ao retomar sobre a ampliação dos objetivos desta tese acadêmica, penso que tal construção foi possibilitada por meio da abrangência das intencionalidades da extensão EduGeoPsIC, que incluiu todos os objetivos propostos pela tese acadêmica acrescidos pela reelaboração e implementação do referido projeto de intervenção imagético-pedagógico com estudantes da escola básica, pela autoavaliação individual e partilhada das aprendizagens elaboradas por esses/as estudantes durante a implementação do mencionado projeto, e pela realização de um evento de culminância na UESB, contando com um ônibus alugado pela EduGeoPsIC, que transportou os/as estudantes da escola básica para dentro dos muros da universidade, reunindo todos/as que fizeram parte dessa pesquisa-extensão, como também os/as que não fizeram, mas se interessaram em conhecê-la.

Ao entrar em contato com a gestão e coordenação pedagógica do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), que é um colégio estadual no município de Vitória da Conquista-BA, para propor a essa comunidade a implementação da minha extensão, recebi um retorno bastante positivo e todo o apoio para o seu desenvolvimento. A gestão não só recebeu o meu projeto como me auxiliou a adaptá-lo à realidade de sua comunidade, ela me ofertou um espaço específico no colégio para realização das atividades; já a coordenação pedagógica me sugeriu que as ações de extensão fossem desenvolvidas com os/as seus/suas trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral, pois assim as aprendizagens produzidas por esses/as estudantes teriam a possibilidade de serem partilhadas com todos/as os/as estudantes das turmas do CIEB. Com isso, além de dois campos

empíricos (o LabEGeo-UESB e o CIEB), essa pesquisa teve dois grupos de participantes, os/as internos/as (discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB) e os/as externos/as (estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do CIEB).

**Figura 13** – Estudantes líderes de turmas do Ensino Médio indo para o evento de culminância na UESB em ônibus alugado pela EduGeoPsIC



**Fonte:** Fotografia produzida pela coordenadora pedagógica do CIEB, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

No que tange o evento de culminância realizado na UESB, câmpus Vitória da Conquista-BA, tive como participantes a minha orientadora de doutorado, colegas de turma e de orientação, colegas de trabalho da UESB, coordenação pedagógica e estudantes líderes de turma do CIEB, discentes universitários/as da EduGeoPsIC e de toda UESB, e demais discentes das universidades e faculdades do referido município que se interessaram em participar, uma vez que o evento de culminância ofertou certificado de oito horas aos/as seus/suas participantes e palestrantes. Nesse evento apresentamos os produtos construídos pelos/as estudantes líderes do CIEB com os/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC; experienciamos imagens construídas coletiva-colaborativamente pelos/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC com o seu mediador (eu); tivemos quatro palestras com temas contemporâneos relacionados aos conceitos centrais da extensão propostos por mim para os/as palestrantes, dentre eles: “A fenomenologia e a atitude fenomenológica como referencial teórico-metodológico na produção de conhecimento no campo educacional”, “A inclusão de pessoas com deficiência e

neurodiversas nos cenários escolares: experiências e construção de sentidos”, “A potencialidade das práticas de intervenção psicossocial para os espaços-tempos educativos”, e “A interseccionalidade enquanto cuidado para com as singularidades presentes nas escolas: um olhar para os gêneros, grupos étnico-raciais e sexualidades”, também ofertamos lanches, lembrancinhas e pasta de credenciamento com bloco de anotações para todos/as os/as participantes do evento.

**Figura 14** – Bolsista e voluntária no credenciamento dos/as participantes do evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB



**Fonte:** Fotografia produzida pela bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar o bolsista e a voluntária da EduGeoPsIC, rasurei os seus rostos.

**Figura 15** – Os locais do lanche e das lembrancinhas oferecidas no evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB



**Fonte:** Fotografias produzidas pela bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes e coordenadoras pedagógicas nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 16** – Participantes do evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB



**Fonte:** Fotografia produzida pela bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes, palestrantes, coordenadoras pedagógicas e demais participantes nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 17** – Estudantes líderes de turmas do Ensino Médio no fechamento do evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB



**Fonte:** Fotografia produzida pela bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes, palestrantes e coordenadoras pedagógicas nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

Saliento que as passagens de avião, hospedagem e alimentação dos/as palestrantes, pastas e blocos de credenciamento, aluguel do ônibus que buscou os/as estudantes e coordenadoras do CIEB, e aluguel da van que transportava os/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC para o CIEB durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, foram pagos com o valor do financiamento da EduGeoPsIC; já as lembrancinhas e os lanches ofertados nos encontros grupais e no evento foram comprados com o meu salário, a fim de implicar mais qualidade para o evento de culminância da EduGeoPsIC. Todas as fotos do evento se encontram no Instagram público da EduGeoPsIC (@edugeopsic), já as palestras produzidas no evento de culminância se encontram disponíveis para qualquer pessoa no canal do YouTube da EduGeoPsIC (<https://www.youtube.com/@edugeopsic>).

De modo geral, acredito que essa pesquisa não só possibilitou devolutivas para os/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB, como também para os/as estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do CIEB através das certificações de participante em projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB e em evento de culminância da

EduGeoPsIC na UESB, dos lanches durante a implementação do referido projeto e no já mencionado evento, das possíveis aprendizagens construídas nos momentos de reelaboração e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB e de participação do evento de culminância na UESB, das interações e produções de afetos desenvolvidos principalmente durante as fases de reelaboração e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB, da apresentação da universidade durante o evento da EduGeoPsIC na UEB, e dos sorteios de livros autografados, de autoria da minha orientadora de doutorado e doados por ela, para os/as participantes do evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB.

**Figura 18** – Mediador da EduGeoPsIC acolhendo os/as estudantes líderes de turmas do Ensino Médio no evento de culminância na UESB



**Fonte:** Fotografia produzida pela bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 19** – Estudantes líderes de turmas do Ensino Médio em momento de autógrafos de livros produzidos e doados por uma palestrante do evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB



**Fonte:** Fotografia produzida pela bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes e a palestrante nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

Por fim, em autoavaliação individual e partilhada com os/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do CIEB, pude notar que as suas maiores limitações no processo se relacionavam as discussões em profundidade dos conceitos de lugar, fotografia, desigualdade de classe, poema, grupo étnico-racial e desenho, assim como na composição de imagens (poemas, fotografias e desenhos) que manifestassem em suas formas os conteúdos que foram problematizados juntos aos/às discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB. Embora dispostos socialmente com uma maior frequência, tanto os conteúdos sobre grupo étnico-racial, desigualdade de classe e lugar, quanto às formas da fotografia, poema e desenho, continuam invisibilizados, compactuando diretamente com a manutenção de imagens

hegemônicas, dentre elas: da branquitude, da concentração das riquezas, da globalização enquanto “fábula de homogeneização”, e da linguagem oral e escritas como eminentes formas de expressão.

Já sobre as principais potencialidades produzidas, notei que durante a reelaboração do projeto de intervenção imagético-pedagógico os/as estudantes líderes do CIEB tiveram um fecundo envolvimento, principalmente, no que tange a organização dos três subgrupos (desenhos, poemas e fotografias), optando por não só participarem os/as que já tinham determinada habilidade, como os/as que queriam aprendê-la, favorecendo a construção de novas ou outras habilidades para os/as participantes, assim como que os grupos pudessem ser compostos por pessoas que já tinham afinidades iniciais, possibilitando maiores interações e o fortalecimento do vínculo afetivo entre os/as participantes. Em autoavaliação os/as estudantes do CIEB relataram que as principais aprendizagens por eles/as construídas durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico se relacionavam ao desenvolvimento da empatia, da solidariedade, do fortalecimento de suas identidades, e do reconhecimento de algumas limitações implicadas para pessoas com determinados marcadores sociais. Tais aprendizagens, acredito eu, proporcionam a configuração de uma sociedade mais justa, equânime e inclusiva.

Sublinho que a forma sintetizada das elaborações produzidas pelos/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do CIEB, se relaciona, infelizmente, com o tempo de duração de uma investigação doutoral, em quatro anos. Por isso, não serão problematizadas em profundidade as percepções dos/as estudantes do CIEB durante a reelaboração e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, seja pelas discussões conceituais ou produtos imagéticos por eles/as construídos (poemas, desenhos, fotografias) ou, ainda, sobre suas autoavaliações (individuais e partilhadas) e participação no evento de culminância na UESB. Esses produtos ficarão para que eu possa divulgá-los em outras formas que podem não ser, necessariamente, as hegemônicas (textuais-acadêmico-científicas), e sim através de imagens, como já tenho feito por meio da produção de vídeos e fotografias dos/as estudantes líderes do CIEB com os/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB, problematizando o projeto apresentado, realizando discussões conceituais ou construindo imagens, que vou divulgando nas páginas da EduGeoPsIC, já mencionadas. As situações desses acontecimentos que aparecerão nas seções seguintes estarão, unicamente, relacionadas à descrição e interpretação das percepções e atos dos/as discentes universitárias sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir.

### 5.3 Os dispositivos de produção dos achados da pesquisa-extensão

Uma pesquisa-extensão que tem como bússola o método fenomenológico é marcada por inúmeros (des)caminhos, fluxos, curvas e tortuosidades, os quais levam o/a mediador/a a contatos íntimos e sensíveis com o fenômeno experienciado. Nesses fluxos, suas lentes nem sempre são as mais adequadas, e por isso o/a mediador/a vai se aproximando ou se distanciando de dispositivos que não potencializam a manifestação das percepções dos/as par-cientes sobre o fenômeno que se quer vivenciar, pois o que se pretende

[...] investigar, realmente, não são os homens [ou as mulheres] como se fosse peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. [...]. Investigar o tema gerador é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (Freire, 2013, p. 121-122; 136, grifo do autor).

Diante disso, os dispositivos de produção dos achados da investigação vivenciados pelos/as oito discentes universitários/as da UESB regularmente cadastrados/as pela PROEX como extensionistas no projeto EduGeoPsIC, foram: entrevista fenomenológica; observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens; e elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído por esses/as discentes nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB).

Antes de descrever os mencionados dispositivos, ressalto que

Chamo de achados da investigação todas as imagens, percepção-sensações, pensamentos, emoções, sentimentos, interações, intencionalidades e acontecimentos que emergiram durante o tempo-espço e movimento da pesquisa[-extensão]. Além disso, 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/[a] pesquisador/[a-extensionista] não só atribui sentidos para o que foi intencionado na pesquisa[-extensão], como também para os acontecimentos que emergiram durante esse processo, ou seja, para os outros fenômenos que apareceram no decorrer da investigação. (Lopes, 2020, p. 86).

Após o desvelamento da concepção de achados, explícito que a entrevista fenomenológica desenvolvida consistiu em um dispositivo que possibilitou o contato com as

percepções e, principalmente, com as experiências conscientes dos/as par-cientes. Além disso, essa entrevista orienta caminhos pré-reflexivos para o estudo da consciência do/a mediador/a, para o estudo das expressões por ele/a produzidas nos momentos de entrevista. Sendo, ainda, uma entrevista provocativa, sensível, flexível, relacionada com a vida e aberta aos diversos comportamentos, atitudes e valores dos/as par-cientes (Gomes, 1997). Em síntese, a entrevista fenomenológica enseja uma abertura e contato com o plano do vivido das pessoas ou com o seu ser-no-mundo. No que diz respeito às experiências conscientes, Gomes (1997, p. 16, grifo do autor) descreve que:

Giorgi (1970, p. 155; 61) resume com muita elegância o que é consciência para um/[a] pesquisador/[a] 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.

Já a observação participativa, consistiu em um duplo papel “arriscado”, que foi assumido por mim em coordenar o grupo (por meio de uma mediação problematizadora fundamentada na técnica de grupo operativo de Pichon-Rivière) e observá-lo ao mesmo tempo, implicando atenção para a dinâmica grupal. Ressalto que enquanto alguém envolvido/a no processo grupal e sendo afetado por ele, o/a mediador/a nem sempre amplia consciência sobre aquilo que vê ou faz no coletivo, pois alguns de seus atos, movidos por situações que se manifestam e o/a afetam no grupo, tendem a implicar em seu planejar-sentir-agir, o/a tencionando a pequenas mudanças e/ou movimentos nem sempre perceptíveis por ele/a.

A técnica de grupo operativo propõe a presença e intervenção de um/[a] coordenador/[a] ou mediador/[a], que indaga e problematiza, estabelecendo algumas articulações entre as falas e os/[as] integrantes, sempre direcionando o grupo para a tarefa comum; e um/[a] observador/[a] que registra o que ocorre na reunião, resgata a história do grupo e depois analisa com o/[a] coordenador/[a] os pontos emergentes, o movimento do grupo em torno da tarefa e os papéis desempenhados pelos/[as] integrantes. (Bastos, 2010, p. 166).

Em consideração a isso, fica evidente a importância de um certo distanciamento do/a observador/a durante os momentos ou situações pedagógicas grupais, que em nenhum instante

deve ser traduzido por neutralidade, e sim como um distanciamento necessário para que ele possa auxiliar o/a mediador/a na ampliação de sua consciência sobre a qualidade das problematizações ou intervenções que desenvolve no grupo que coordena. Ênfase que diante de uma intensa convocação identitária (especificamente étnico-racial) e de uma alta desejabilidade do meu voluntário de extensão da área de Psicologia em querer participar de forma ativa dos acontecimentos grupais da EduGeoPsIC, pude observar nos momentos ou situações pedagógicas um deslocamento do seu papel de observador na pesquisa-extensão para o de observador participante, ou até para o de um/a dos/as par-cientes mais ativos/as e mexidos/as pelo processo. Tal movimentação de papel do voluntário de Psicologia no grupo foi percebida por mim, e favorecida frente a minha abertura, a fim de que ele pudesse se desenvolver no grupo da maneira que mais desejava.

Um exemplo prático sobre as implicações da ausência de um/a observador/a que não seja o/a próprio/a mediador/a, me ocorreu com uma par-ciente que se sentiu confortável, na comunidade de aprendizagens instaurada na EduGeoPsIC, para manifestar constantemente suas questões pessoais, de ordem identitária (étnico-racial), que a angustiava. Movido por um movimento, ainda que sutil, de uma prática internalizada de cuidado, aprendida em minha graduação em Psicologia, fui proporcionando durante os momentos ou situações grupais que a par-ciente tivesse todo espaço-tempo possível para relatar as suas percepções iniciais sobre aquilo que a afetava e lhe faziam acreditar que estava relacionado com o fenômeno investigado no grupo. Em seguida, ia intervindo ou problematizando de forma respeitosa e cuidadosa algumas de suas falas, intencionando tanto um maior entendimento para mim e demais par-cientes do grupo sobre o que era relatado, quanto uma possível ampliação de sua consciência à medida que por meio dessas intervenções ela pudesse, talvez, reelaborar aquilo que recordava no grupo ao escutar o que repetia.

As escutas de si provocam nos/as par-cientes reflexões profundas sobre as suas falas e acerca das convocações ou intervenções levantadas, buscando proporcionar que na vivência do processo de ensino-pesquisa-extensão os/as par-cientes possam também desenvolver experiências conscientes e aprendizagens mais coletivas-colaborativas sobre algo relacionado ao fenômeno investigado que as afetam. Frente tais movimentos, não necessariamente planejados para os momentos ou situações pedagógicas grupais, só ampliei consciência sobre o quanto os meus atos foram importantes para a referida par-ciente durante a vivência da entrevista fenomenológica, quando ela me relatou que embora tivesse percebido na EduGeoPsIC a potência da imagem para uma mediação docente mais relacionada com a vida dos/as estudantes, a sua principal aprendizagem no processo foi o fortalecimento de suas identidades (enquanto mulher cis negra, de pele retinta, hétera, adulta, de 45 anos, em sua

primeira graduação, na condição de classe D), acreditando que tal aprendizagem foi favorecida pelo mediador da EduGeoPsIC (eu) e pelo observador (o voluntário de Psicologia da EduGeoPsIC).

Os grupos caracterizam-se por ser um espaço de escuta, em que o[a] coordenador[a] ou mediador[a] indaga, pontua, problematiza as falas para dar oportunidade para seus[suas] integrantes pensarem, falarem de si e poderem elaborar melhor suas próprias questões. Neste sentido, podemos dizer que os grupos operativos têm um caráter terapêutico apesar de que nem todos os grupos terapêuticos podem denominar-se de grupos operativos. No grupo, a escuta também pode ser provocativa, na medida em que o[a] coordenador[a] problematiza, levanta questões, propõe cortes e rupturas nas falas. Além de escutar, ele[a] devolve o que escuta para os[as] integrantes, tentando surpreendê-los[as], “desestabilizá-los”[as], fazê-los[as] escutar sua própria fala, podendo com isso, provocar novas perspectivas e descobertas (Bastos, 2009). O exercício da escuta possibilita torná-la cada vez mais apurada, auxiliando os[as] coordenadores[as] de grupos nas suas pontuações, sinalizações, na leitura do implícito, do latente, favorecendo desta forma a elaboração de conflitos, a transformação de modos de posicionamento frente ao próprio sofrimento, possibilitando *insights* e transformações significativas. (Bastos, 2010, p. 167, grifo da autora).

Um outro ponto importante nessa discussão, é o entendimento da técnica de grupo que embasou os momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, que nessa pesquisa-extensão foi a de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998), pois tende a se distanciar de perspectivas teóricas grupais de caráter mais racionalista ou representacionista.

A técnica dos grupos operativos começou a ser sistematizada por [Enrique] Pichon-Rivière, médico psiquiatra, a partir de uma experiência no hospital de Las Mercedes, em Buenos Aires, por ocasião de uma greve de enfermeiras. Esta greve inviabilizaria o atendimento aos[as] pacientes “portadores[as] de doenças mentais” no que diz respeito à medicação e aos cuidados de uma maneira geral. Diante da falta do pessoal de enfermagem, Pichon-Rivière propõe, para os[as] pacientes “menos comprometidos”[as], uma assistência para com os[as] “mais comprometidos”[as]. A experiência foi muito produtiva para ambos[as] os[as] pacientes, os[as] cuidadores[as] e os[as] cuidados[as], na medida em que houve uma maior identificação entre eles[as] e pôde-se estabelecer uma parceria de trabalho, uma troca de posições e lugares, trazendo como resultado uma melhor integração. Pichon-Rivière começou a trabalhar com grupos na medida em que observava a influência do grupo familiar em seus[suas] pacientes. Sua prática psiquiátrica esteve subsidiada principalmente pela psicanálise e pela psicologia social, sendo ele o fundador tanto da Escola Psicanalítica Argentina (1940) como do Instituto Argentino de Estudos Sociais (1953). Para o autor, o objeto de formação do[a] profissional deve instrumentar o sujeito para uma prática de transformação de si, dos[as] outros[as] e do contexto em que estão inseridos[as]. Defende ainda a ideia de que aprendizagem é sinônimo de mudança, na medida em que deve haver uma relação dialética entre sujeito e objeto e não uma visão unilateral, estereotipada e cristalizada. A aprendizagem centrada nos

processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos/as] outros/as]. A aprendizagem é um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos a partir da relação com os/as] outros/as]. (Bastos, 2010, p. 160-161, grifo meu).

Posto isso, penso que a técnica de grupo operativo se refere a uma experiência em grupo, que intenciona possibilitar um processo de aprendizagens para os/as par-cientes que nele estão implicados/as. "Aprender em grupo significa uma leitura crítica[-criativa] da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações" (Bastos, 2010, p. 161). Ainda sobre essa técnica, no olhar de Pichon-Rivière (1998) o grupo se manifesta como um dispositivo de mudança qualitativa no contexto de vida-formação dos/as par-cientes, que vai acontecendo por meio das suas elaborações com propósitos mais integrativos; das suas participações mais compreensiva, crítico e criativa; da percepção de como interagem, pois através "[...] destas interações, o sujeito pode referenciar-se no/a] outro/a], encontrar-se com o/a] outro/a], diferenciar-se do/a] outro/a], opor-se a ele/a] e, assim, transformar e ser transformado/a] por este/a]" (Bastos, 2010, p. 162); e da sensação de como se vinculam, uma vez que o vínculo consiste em uma "[...] estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem" (Fiscmann, 1997, p. 96). Ademais, nas palavras de Bastos (2010, p. 64)

O circuito vincular tem direção e sentido, tendo um porquê e um para quê. Quando somos internalizados pelo/a] outro/a] e internalizamos o/a] outro/a] dentro de nós, podemos identificar o estabelecimento do vínculo de mútua representação interna. O vínculo é uma estrutura complexa de relação que vai sendo internalizada e que possibilita ao sujeito construir uma forma de interpretar a realidade própria de cada um/a]. Na vivência com os/as] outros/as] nós nos constituímos por meio de uma história vincular que vai se tecendo nessa relação. A psicologia social privilegia o grupo como unidade de interação; neste sentido, o grupo operativo é considerado como uma estrutura operativa que possibilita aos/as] integrantes meios para que eles/as] entendam como se relacionam com os/as] outros/as] (Gayotto, 1992).


Dois outros elementos centrais e intimamente relacionados em um grupo operativo são a mudança e a tarefa. Para Bastos (2010, p. 165-166)





A mudança, que é o objetivo primordial de todo grupo operativo, envolve todo um processo gradativo, no qual os/as] integrantes do grupo passam a assumir diferentes papéis e posições frente à tarefa grupal. O momento da pré-tarefa é caracterizado pelas resistências dos/as] integrantes do grupo ao contato com os/as] outros/as] e consigo mesmo/a], na medida em que o novo, o grupo, gera ansiedade e medo, medo de perder o próprio referencial, de se deparar com algo que possa surpreender e por sua vez suspender suas velhas e




cômodas certezas a cerca de si e do mundo. A partir do momento em que é possível elaborar as ansiedades básicas, romper com as estereotípias, abrir-se para o novo e o desconhecido, pode-se dizer que o grupo está na tarefa. A tarefa é a trajetória que o grupo percorre para atingir seus objetivos, ela está relacionada ao modo como cada integrante interage a partir de suas próprias necessidades. Compartilhar essas necessidades em torno dos objetivos comuns do grupo pressupõe flexibilidade, descentramento e perspectiva de abertura para o novo. Quando o grupo aprende a problematizar as dificuldades que emergem no momento da realização de seus objetivos, podemos dizer que ele entrou em tarefa, pois a elaboração de um projeto comum já é possível e este grupo pode passar a operar um projeto de mudanças.

Ainda sobre a mudança e a tarefa, uma de suas implicações que cabe maior destaque são as suas influências na dinâmica e alternância dos papéis dos/as par-cientes no grupo. Conforme Zimerman (2000), um bom indicador de transformação grupal se dá quando os papéis começam a se tornarem mais plásticos, deixando de serem fixos ou estereotipados, sendo que a mudança que mais revela essa transformação grupal é a alternância dos papéis de liderança. Uma ressalva sobre os papéis no grupo é que “[...] alguns são [mais] fixos, como o papel do/[a] coordenador/[a] e do/[a] observador/[a], enquanto outros emergem no decorrer do processo, articulando-se com as necessidades e com as expectativas tanto individuais quanto grupais, podendo alternar-se” (Bastos, 2010, p. 165-166). Nessa sequência, são apresentadas no Quadro 1 as conceituações de alguns dos papéis assumidos dentro dos grupos, tais como o de bode expiatório, porta-voz, radar, instigador/a, atuador/a pelos/as demais, sabotador/a, vestal e líder.

**Quadro 1 – Os papéis grupais**

PAPEL GRUPAL	CONCEITUAÇÃO	SÍMBOLO PARA O PAPEL
<b>Bode expiatório</b>	“Neste caso, toda a ‘maldade’ do grupo fica depositada em um indivíduo que, se tiver uma tendência prévia, servirá como depositário/[a], até vir a ser expulso/[a], o que, aliás, é comum. [...]. Outras vezes, o grupo modela um bode expiatório sob a forma de um ‘bobo/[a] da corte’ que diverte a todos/[as] e que, por isso mesmo, ao contrário de uma expulsão, o grupo faz questão de conservá-lo/[a]. [...] no contexto da macrossociologia, a condição de bode expiatório se manifesta nas minorias raciais, religiosas, políticas, etc.”. (Zimerman, 2000, p. 86-87, grifo do autor).	

<p><b>Porta-voz</b></p>	<p>“Cabe ao/[a] portador/[a] deste papel mostrar mais manifestamente aquilo que o restante do grupo pode estar, latentemente, pensando ou sentindo. [...] Uma forma muito comum de porta-voz é a função do indivíduo contestador/[a]. Nesses casos, é imprescindível que o grupoterapeuta saiba discriminar quando a contestação é, sistematicamente, de ordem obstrutiva ou quando ela representa ser necessária, corajosa e construtiva”. (Zimerman, 2000, p. 87).</p>	
<p><b>Radar</b></p>	<p>“Este papel cabe geralmente ao indivíduo mais regressivo/[a] do grupo. [...] [Ele/a] antes que os/[as] demais, capta os primeiros sinais das ansiedades que, ainda em estado larvário, estão emergindo no grupo”. (Zimerman, 2000, p. 87).</p>	
<p><b>Instigador/a</b></p>	<p>“Consiste na função do indivíduo em provocar uma perturbação no campo grupal, através de um jogo de intrigas, por exemplo, assim mobilizando papéis nos/[as] outros/[as]”. (Zimerman, 2000, p. 87).</p>	
<p><b>Atuador/a pelos/as demais</b></p>	<p>“É uma modalidade de papel que consiste no fato de a totalidade do grupo delegar a um determinado indivíduo a função de executar aquilo que lhes é proibido, como, por exemplo, infidelidade conjugal, aventuras temerárias, hábitos extravagantes, sedução ao/[a] terapeuta, etc. [...] pode-se perceber um disfarçado estímulo, um gozo prazeroso e uma admiração pelo/[a] seu/[sua] delegado/[a], executor/[a] de seus desejos proibidos”. (Zimerman, 2000, p. 87-88).</p>	

<b>Sabotador/a</b>	“Conforme este nome indica, o[a] paciente que desempenha o papel de sabotador[a], através de inúmeros recursos resistenciais, procura obstaculizar o andamento exitoso da tarefa grupal. Em geral, o papel é assumido pelo indivíduo que seja portador[a] de uma excessiva inveja e defesas narcisísticas”. (Zimerman, 2000, p. 88).	
<b>Vestal</b>	“Da mesma forma como é regra nas instituições, também nos pequenos grupos é muito comum que alguém assuma o papel de zelar pela manutenção da ‘moral e dos bons costumes’”. (Zimerman, 2000, p. 88, grifo do autor).	
<b>Líder</b>	“Nas grupoterapias, o papel de líder surge em dois planos. Um é o que, naturalmente, foi designado ao[a] grupoterapeuta [ou mediador/a coordenador/a]. O outro é o que surge, espontaneamente, entre os membros do grupo. Neste caso, a liderança adquire matizes muito diferenciadas, desde os[as] líderes construtivos[as] que exercem o importante papel de integradores[as] e de construtores[as] do <i>esprit de corps</i> , até os[as] líderes negativos[as], nos quais prevalece um excessivo narcisismo destrutivo”. (Zimerman, 2000, p. 88, grifo do autor).	

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

Saliento que no projeto inicial dessa pesquisa-extensão não tive a pretensão de instaurar um grupo operativo, e sim busquei utilizar das técnicas dessa perspectiva grupal a fim de possibilitar que os encontros se desenvolvessem de maneira mais qualitativa. O grupo operativo instaurado na EduGeoPsIC foi acontecendo à medida em que os/as par-cientes e o mediador desse coletivo implicados com um objetivo em comum começaram a operar sobre uma determinada “realidade”.

A técnica do grupo operativo pressupõe a tarefa explícita (aprendizagem, diagnóstico ou tratamento), a tarefa implícita (o modo como cada integrante vivencia o grupo) e o enquadre que são os elementos fixos (o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador). Para Pichon-Rivière (1998), o processo grupal se caracteriza por uma dialética na medida

em que é permeado por contradições, sendo que sua tarefa principal é justamente analisar essas contradições. (Bastos, 2010, p.165).

Em geral, imagino que os grupos operativos se referem a uma modalidade grupal dinâmica com foco no “aqui e agora”, que acontece por meio da interação e comunicação horizontalizadas de seus membros, buscando o incentivo a autonomia, a nitidez nos acordos, a construção de vínculos entre os/as participantes e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, interpretativo e inventivo sobre o próprio processo grupal e sobre as razões que dificultam as tarefas, pensando essas de forma democrática (Pichon-Rivière, 1998). Sobre a tarefa, se pode ainda pensá-la como um dos elementos nucleares de um grupo operativo, a qual é capaz de conectar todos os demais elementos possibilitando a existência de um grupo enquanto tal.

Nessa sequência, a interpretação documental se referiu a apreciação radical de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído pelos/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB nos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência com imagens, sendo, ainda, implementado com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do CIEB. Conforme Soares (2014), a interpretação documental consiste em um dispositivo de achados que pode auxiliar no registro de um evento que o/a mediador/a não pôde, ou não conseguiu, observar diretamente. Com isso, acredito que perante o maior envolvimento do observador dessa pesquisa-extensão com os acontecimentos produzidos em seus momentos ou situações pedagógicas grupais, a interpretação documental se tornou mais uma possibilidade de ampliação da minha consciência enquanto mediador da EduGeoPsIC.

Por fim, penso que os dispositivos de produção dos achados que foram utilizados nessa pesquisa-extensão (entrevista fenomenológica; observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens; e elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído pelos/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do CIEB), proporcionaram o aprofundamento de seus achados. Cada um desses dispositivos possibilitou radicalidade na experiência e no contato com o fenômeno investigado, propiciando diferentes pontos de vista para a sua observação, o que favoreceu complementações de sua visão, que juntas configuraram uma totalidade mais integrativa capaz de me auxiliar na ampliação de consciência sobre o que foi sendo percebido. Além disso, os três dispositivos de produção dos achados que foram utilizados nessa pesquisa-extensão forneceram bases para que o processo de triangulação de seus achados pudesse acontecer de forma qualificada.

#### 5.4 A perspectiva acolhida para descrição e interpretação dos achados da pesquisa-extensão

Na busca pela descrição densa e pela interpretação profunda dos achados dessa tese acadêmica, a perspectiva acolhida foi a fenomenológica, pois essa vai se distanciando tanto das que tentam “objetivar a inferência” do/a pesquisador/a-extensionista, quanto das que não reconhecem as falácias da neutralidade em investigações empíricas; se aproximando de uma composição rigorosa de procedimentos que descrevem e interpretam os significados das ações humanas, “[...] de forma respeitosa e ‘fiel’ ao que foi expresso, mas, também condizente aos ideais e intenções da pesquisa[-extensão]” (Castelo Branco, 2014, p. 195, grifo meu). Especificamente, nessa investigação os achados foram descritos e interpretados, principalmente, pela perspectiva do Método Fenomenológico Empírico (MFE) proposto por Giorgi (1997). Ao mesmo tempo, acredito que em alguns momentos também realizei interpretações mais Hermenêuticas.

Configurado em 1997, no *Zeitgeist*<sup>8</sup> estabelecido pela Universidade de Chicago, o MFE “[...] elaborado por Giorgi (2006)<sup>9</sup>, 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). Um destaque é que a perspectiva do MFE se tornou possível em uma Fenomenologia que se desenvolve sobre um plano metodológico de investigação empírica e qualitativa, que é a situação dessa pesquisa-extensão que se apoia nas abordagens qualitativas e no método o fenomenológico de base empírico-interventiva, tendo como fenômeno do estudo experiências discentes em processos de aprendizagem coletiva-colaborativa com imagens.

Conforme Giorgi (1997), a perspectiva do MFE pressupõe uma alternativa vinculada à abordagem filosófica da Fenomenologia em questionamento à concepção clássica de neutralidade em ciência, implicando atenção para a subjetividade do/a investigador/a-extensionista em relação ao fenômeno da pesquisa-extensão, e não a um objeto. No MFE, “[...] o objeto de estudo é abordado como um fenômeno que se manifesta de acordo com a vivência a ser compreendida, segundo os procedimentos do método” (Castelo Branco, 2014, p. 195). Outras informações relevantes sobre o MFE, é que nele os achados precisam ser recompostos

---

<sup>8</sup> *Zeitgeist* é uma palavra alemã que tem como um de seus significados “espírito do tempo” ou “espírito da época” (Lopes, 2020, p. 87).

<sup>9</sup> “Embora não tenha lecionado na Universidade de Chicago, Giorgi (1979) pode ser considerado como um representante do *Zeitgeist* inaugurado pela Escola de Chicago. Ressalta-se que, na década de 1960, o legado dessa Escola havia se difundido para outras universidades, originando diversos métodos qualitativos” (Castelo Branco, 2014, p. 193).

em textos escritos, mediante processo de transcrição, pois assim favorece os seus procedimentos interpretativos no que se refere a leitura geral desse texto, antes de iniciar a interpretação propriamente dita, para posteriormente dividi-lo em Unidades de Significação (US), sem necessariamente, como fazem algumas perspectivas de análise nas pesquisas-extensões, mensurá-las ou codificá-las.

Diante disso, com base em Giorgi (1997), foram desenvolvidas nessa pesquisa-extensão as etapas da perspectiva de interpretação do Método Fenomenológico Empírico descritas a seguir.

**Na primeira etapa**, em um movimento pré-reflexivo enquanto investigador-extensionista, realizei a *epoché* ou suspensão fenomenológica, que como já problematizada em subseção anterior, não se refere a neutralidade científica, e sim a

[...] uma vivência “nua e crua”, com o perdão do trocadilho, do método da *epoché*, quando, numa experiência radical, “excluo” 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).

Foi no difícil ato de abertura para suspensão fenomenológica dos meus preconceitos, vivências pessoais e teóricas, que me despi para uma experiência “nua e crua” com o fenômeno, sem que eu pudesse cristalizá-lo pelas imagens mais enrijecidas, representações sociais ou estereótipos relacionadas aos seus marcadores sociais, podendo olhá-lo ou escutá-lo de forma aberta, empática e sensível, pois só assim teria a possibilidade de acessá-lo com maior proximidade ao que ele acreditava ser. Em síntese, na primeira etapa “[...] as ‘hipóteses’ da pesquisa e as teorias que a fundamentam serão retiradas de ação para garantir a livre manifestação do fenômeno investigado, sem manipulá-lo” (Castelo Branco, 2014, p. 194, grifo meu).

**Na segunda etapa**, elaborei e implementei os dispositivos de produção dos achados a fim de compor uma descrição densa das vivências pretendidas, frente ao diálogo com o cotidiano dos/as par-cientes. Para tanto, utilizei da entrevista fenomenológica, da observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, e da elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído pelos/as discentes universitários/as da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) regularmente cadastrados/as pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) como extensionistas no projeto “Educação Geográfica e

Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)” nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB).

Sublinho que a utilização de entrevistas (semiestruturadas ou abertas) como dispositivo de produção de achados em pesquisas-extensões fenomenológicas é bastante comum, pois tal uso se relaciona ao entendimento de que “[...] a pessoa que vivencia – ou já vivenciou – o fenômeno estudado é quem melhor o entende, ao passo que o/[a] pesquisador/[a-extensionista] busca aprender com isso” (Castelo Branco, 2014, p. 194). Por esse motivo, é muito importante que na primeira etapa ele/a realize a *epoché*.

**Na terceira etapa**, após a elaboração e implementação dos já referidos dispositivos, desenvolvi a transcrição dos achados produzidos sobre o fenômeno investigado e fiz uma leitura geral de todo o material textual escrito, para posteriormente realizar mais uma vez a *epoché* desse material, a fim de configurá-lo em sínteses gerais e problematizá-lo como se esse fosse o meu primeiro contato com ele. Dito de outra forma, nessa etapa é direcionado “[...] ao final da leitura de cada entrevista transcrita, a uma síntese geral do que está sendo percebido e evidenciado por parte do/[a] pesquisador/[a-extensionista]” (Castelo Branco, 2014, p. 194).

Explicito que demorei dois meses para retomar o material textual escrito, o que não foi um movimento intencional em rigor ao MFE, mas diante das atividades de trabalho, especificamente da produção e correção de avaliações e do fechamento de cadernetas de turma em final de semestre letivo da UESB. Tal demora, me possibilitou um novo/outro olhar mais aberto para os achados dessa pesquisa-extensão, que diante de uma necessidade técnica instrumentalizadora e do atravessamento de uma intensidade de implicações afetivas produzidas durante os momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, dificultavam a minha ampliação de consciência sobre muitos dos acontecimentos grupais. À vista disso, imagino que em pesquisas-extensões de bases fenomenológicas o tempo para “ruminar” os achados é fundamental.

**Na quarta etapa**, depois de reconfiguradas em sínteses gerais e problematizadas as transcrições, retornei para o material textual escrito buscando perceber os temas nele levantados, assim como identificar as suas Unidades de Significação (US).

No plano operatório, as unidades de significação apropriadas se constituem sob lenta releitura da descrição: cada vez que o/[a] pesquisador/[a] percebe uma mudança de sentido, ele/[a] 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/[a] pesquisador/[a]. (Giorgi, 1997, p. 399 *apud* Castelo Branco, 2014, p. 194, grifo do autor).

A identificação das US foi feita em diálogo com as intencionalidades propostas nessa pesquisa-extensão ou com base nas categorias interpretativas estudadas. As US foram os sentidos explicitados e percebidos na descrição da experiência investigada presente no material textual escrito dos achados, que revelaram aspectos íntimos relacionados ao mundo-da-vida dos/as par-cientes. Uma vez identificadas, as US “[...] são examinadas à luz da *técnica da variação livre e imaginária*, para apreender a essência da tomada de consciência do sujeito pesquisado/[a] em relação a sua vivência” (Castelo Branco, 2014, p. 194, grifo do autor).

Em outras palavras, a “técnica de variação livre e imaginária” consiste na observância de todas as US identificadas no material transcrito com o propósito de localizar os seus “sentidos comuns”, suas relações e configurá-los em uma única descrição. Para Lopes (2020), nesse processo, o/a investigador/a-extensionista tem consciência de que os sentidos identificados não são homogêneos, e sim construções perceptivas produzidas pelas suas intenções em uma tentativa de configurar unidades de significação de sentidos próximos por meio de suas experiências imaginárias em uma totalidade. Segundo Castelo Branco (2014, p. 194), esses sentidos comuns “[...] e transversais a todos os sujeitos pesquisados[/as] convergem para o que Giorgi e Sousa (2010) entendem como a estrutura geral (a essência) do fenômeno estudado”.

**Na quinta e última etapa**, em seguida a identificação das US e localizadas os seus sentidos comuns, trouxe à tona todas as minhas vivências pessoais e teóricas a fim de fundamentar rigorosamente os sentidos elucidados na descrição da experiência investigada para compor, logo depois, categorias interpretativas, o que penso que pode ter propiciado um acesso aos (des)caminhos percorridos pela minha intencionalidade sobre o fenômeno investigado. Em resumo, conforme Castelo Branco (2014, p. 194), nesta etapa “[...] elabora-se uma intelecção condizente à área de conhecimento da pesquisa[-extensão], para fundamentar o que foi observado em relação à vivência estudada e comunicá-la à comunidade científica”.

Em suma, o método fenomenológico empírico (MFE) de Giorgi (1997) considera qualquer fenômeno como algo passível de ser investigado, desde que tornado presente na vivência do sujeito de pesquisa e comunicado ao/[a] pesquisador/[a]. Essa vivência sustenta e expressa indícios de “realidade” sobre um determinado mundo social, possível de ser compartilhado e compreendido. Isso acontece pela elucidação das US e essências [ou sentidos comuns] que manifestam como ocorrem as vivências de um determinado fenômeno (Castelo Branco, 2014, p. 194).

Por fim, imagino que durante a descrição densa e interpretação profunda dos achados dessa pesquisa-extensão tentei construir sentidos que me possibilitassem integrá-los de uma forma compreensiva, crítica e criativa que dialogasse teorias com práticas e subjetividades. No uso da perspectiva do MFE, busquei interpretar as US 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 interpretações mais Hermenêuticas.

### **5.5 As possíveis devolutivas da pesquisa-extensão**

Toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos tanto mais continuamos investigando. (Freire, 2013, p. 142).

Em consideração a imagem do pensamento de Freire (2013), imagino que essa investigação possibilitou aos/às oito discentes universitários/as da UESB regularmente cadastrados/as pela PROEX como extensionistas no projeto EduGeoPsIC, uma ampliação de consciência sobre as competências cognitivas, sociais e afetivas que desenvolvem com imagens, proporcionando que eles/as possam experienciá-las de maneira mais sensível, reflexiva, questionadora, inventiva, integrativa, dialógica, autônoma e interativa. O que pode, ainda, repercutir diretamente na atenção e no cuidado com a qual as olham ou as escutam a fim de interpretar suas concretudes, contradições e capciosidades contidas nas diversas imagens dispostas nos cenários sócio-político-espaciais contemporâneos.

Ademais, ao participarem da elaboração documental de um projeto de intervenção imagético-pedagógico durante os movimentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, acredito que os/as discentes universitários/as tiveram a possibilidade de desenvolver as suas vivências com a elaboração de projetos, o que pode lhes auxiliar futuramente na construção de projetos de ensino para regência em estágio supervisionado, de extensão para desenvolvimento de uma proposta com algum grupo ou comunidade, de pesquisa para seleções de mestrado ou doutorado, de iniciação científica para concorrência de bolsas em pesquisa, de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para orientação na produção da monografia etc. Com essa aprendizagem, espero, também, que esses/as discentes passem a pensar sobre a elaboração de projetos como uma construção colaborativa, que pode e deve ser tecida junto com os/as outros/as, e não sem, para ou sobre os/as outros/as. Enquanto uma construção com os/as outros/as, os/as discentes universitários/as potencializam que os seus projetos aconteçam enquanto elaborações coletiva-colaborativas,

interdisciplinares, multisseriadas, dispostas a inclusão da diversidade e a experiencição com múltiplas imagens. Uma outra possibilidade formativa dessa pesquisa-extensão para esses/as discentes, foi a experiencição com teorias e práticas relacionadas às técnicas de intervenção grupal em coletivo-colaborativo. No caso dessa pesquisa-extensão a técnica de intervenção grupal experienciada pelos/as discentes universitários/as foi a de grupos operativos de Pichon-Rivière (1998).

Para além do desenvolvimento formativo e aprendizagens construídas durante os momentos ou situações pedagógicas de experiencição coletiva-colaborativa com imagens, por meio do cadastro dessa pesquisa como curso de extensão, aprovado pelo Departamento de Geografia (DG) da UESB e pelo Edital-UESB N° “032/2023 - Concessão de ajuda de custo para ações extensionistas esporádicas”, tendo resolução Consepe N° 021/2023 (enquanto curso de extensão), com título EduGeoPsIC, pude proporcionar aos/às discentes universitários/as não somente construções cognitivas, como também um retorno profissional e financeiro, uma vez que esses/as receberam pela Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários (GEAC) da UESB certificação de 52h como Bolsista ou Voluntário/a em curso de extensão, certificação de 4h como Organizador/a de evento de extensão denominado “I Encontro de Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (I E-EduGeoPsIC)”, certificação de 12h como Mediador/a de oficinas em projeto de intervenção imagético-pedagógico denominado “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”. As oficinas produzidas nesse projeto de intervenção foram intituladas “A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas”, “A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas”, e “O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro”. Além do mais, os/as três discentes que não tinham participação como bolsistas em outros projetos, tiveram a oportunidade de receber uma bolsa da EduGeoPsIC por meio da PROEX-UESB no valor de R\$ 550,00 durante três meses, dos quatro meses de implementação dessa pesquisa-extensão no ano de 2023 do semestre letivo 2023.1 da UESB, sendo o mês de abril sem bolsa e os meses de maio, junho e julho com bolsa. Ressalto que todos/as discentes universitários/as eram bolsistas da UESB, mas apenas três não tinham outras bolsas, podendo, então, tornarem-se bolsistas da EduGeoPsIC.

Um outro cuidado desenvolvido com esses/as discentes foi a oferta de alimentação, por meio de lanches produzidos por mim. Inicialmente, busquei orientação para composição de um plano alimentar elaborado pelo suporte nutricional do Centro Universitário de Atenção à Saúde (CEUAS), enquanto clínica escola da UESB. Contudo, frente às limitações para o atendimento com os/as profissionais desse espaço mediante a sua intensa procura pela população local de

Vitória da Conquista-BA, levantei as alergias e os gostos dos/as discentes universitários/as e compus eu mesmo um cardápio “simples” para os lanches. O uso do adjetivo simples se relaciona ao fato de que o valor de investimento financeiro da EduGeoPsIC não poderia ser direcionado para alimentação, o que implicou em um custo financeiro que assumi durante os seus quatro meses de implementação. Assumi esse custo tendo como fundamento a minha experiência como professor da Educação Básica na Rede Pública da Bahia, a qual pude notar a alimentação tanto como um meio de auxílio na produção de vínculos das pessoas de um grupo, quanto como uma possibilidade de favorecimento aos seus desenvolvimentos cognitivos. Em geral, suponho que houve um forte investimento e até um certo “pioneirismo” dessa pesquisa-extensão no que se refere a uma preocupação radical com a produção de devolutivas para os/as discentes universitários/as, o que repercutiu em uma maior desejabilidade e envolvimento desses para com essa investigação.

Penso, também, que essa investigação promoveu transformações qualitativas para a comunidade do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), local em que os/as discentes universitários/as implementaram o projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído por eles/as nos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do CIEB. Creio que o referido projeto de intervenção possibilitou momentos de dinâmica, interação, multiseriação, ludicidade, e experiência com múltiplas e diversificadas imagens, fomentando o desenvolvimento de aprendizagens mais coletiva-colaborativas e de competências cognitivas, sociais e afetivas entre estudantes da escola básica e discentes universitários/as. Outras devolutivas proporcionadas aos/as estudantes líderes do CIEB foram as certificações de participante em projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB e em I E-EduGeoPsIC na UESB; os lanches durante a implementação do referido projeto no CIEB e no I E-EduGeoPsIC na UESB; as aprendizagens construídas nos momentos de reelaboração e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB e nas palestras no I E-EduGeoPsIC na UESB; as interações e produções de afetos desenvolvidos principalmente durante as fases de reelaboração e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB; a apresentação da universidade durante o I E-EduGeoPsIC na UESB; e os sorteios de livros autografados, de autoria da minha orientadora de doutorado e doados por ela, para os/as participantes do I E-EduGeoPsIC na UESB.

Considero que uma das devolutivas mais amplas dessa pesquisa-extensão foi por meio da produção do I E-EduGeoPsIC, que favoreceu a divulgação para a comunidade acadêmica da UESB, comunidade local de Vitória da Conquista-BA e outras comunidades brasileiras, que

não puderam participar do I E-EduGeoPsIC, não recebendo o seu certificado de participação, mas se interessando em conhecer e acessar, nas já mencionadas redes da EduGeoPsIC, tanto as imagens construídas entre os/as estudantes da escola básica do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB, quanto as quatro palestras com temas contemporâneos relacionados aos conceitos centrais dessa pesquisa-extensão propostos por mim para os/as palestrantes, dentre eles: “A fenomenologia e a atitude fenomenológica como referencial teórico-metodológico na produção de conhecimento no campo educacional”, “A inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversas nos cenários escolares: experiências e construção de sentidos”, “A potencialidade das práticas de intervenção psicossocial para os espaços-tempos educativos”, e “A interseccionalidade enquanto cuidado para com as singularidades presentes nas escolas: um olhar para os gêneros, grupos étnico-raciais e sexualidades”.

Percebo, também, que essa investigação me possibilitou ampliação de consciência sobre o desenvolvimento da minha mediação em grupos, da minha abertura para o diálogo na construção de projetos e da minha experiência coletiva-colaborativa com imagens, o que já refletiu na produção de uma metodologia que, com base nos relatos dos/as meus/minhas discentes, potencializou os momentos ou situações pedagógicas no componente curricular Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia (DG 0704) que ministrou na UESB.

Por fim, sinto que essa pesquisa-extensão poderá trazer aberturas para as áreas de conhecimento produzidas no âmbito da escola, em especial à Geografia escolar, uma vez que o trabalho pedagógico com imagens nas aulas de Geografia é um dos meios com os quais os/as 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 (Lopes, 2020).

## **5.6 Cronograma e síntese dos momentos ou situações pedagógicas da pesquisa-extensão**

Aqui apresento uma síntese geral de todos os momentos ou situações pedagógicas que foram implementados nesta pesquisa-extensão, seja nas vivências de observação participativa dos momentos grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, na elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído pelos/as oito discentes universitários/as da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) regularmente cadastrados/as pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) como

extensionistas no projeto “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)” sendo três bolsistas de Geografia e cinco voluntários/as (um de História, um de Psicologia e três de Geografia), nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), e na produção de entrevista fenomenológica com esses/as discentes universitários/as. De modo geral, aqui disponho um resumo de tudo que observei durante a implementação dessa pesquisa-extensão.

#### 5.6.1 Situação pedagógica 01 - Implementação na UESB (03/04/2023 das 14h00 às 17h30)

##### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Discussão dos objetivos e da proposta da pesquisa-extensão EduGeoPsIC com os/as discentes universitários/as da UESB.
- Assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos/as discentes universitários/as da UESB.
- Conferência das documentações pelos/as discentes universitários/as da UESB para solicitação de bolsistas e voluntários/as na PROEX-UESB.
- Dinâmica para troca de experiências entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC (eu). A dinâmica implementada foi a “experiências que se conectam” uma adaptação que fiz da “dinâmica linhas que se conectam”, a fim de integrar as experiências desses/as discentes favorecendo um clima grupal agradável.

##### **Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanche, buscando auxiliar no acolhimento e na produção de um clima grupal agradável entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador (eu). Ofereci para esses/as discentes um bolo de cenoura com calda de brigadeiro e duas caixas de suco de laranja.
- Produção de fotografias do grupo, a fim de auxiliar tanto na aproximação e na produção de vínculos entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador (eu), quanto na produção de registros que comprovassem o uso do financiamento da EduGeoPsIC.

##### **Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Produção de “dinâmica da interseccionalidade”, a fim de favorecer a apresentação dos marcadores sociais dos/as discentes universitários/as da UESB e do mediador da EduGeoPsIC (eu). Utilizei como dispositivo imagético um questionário de perfil interseccional, o qual auxiliou na identificação de diversos marcadores sociais desses/as discentes. A escolha do questionário foi uma estratégia pedagógica para que as

personalidades não fossem consumidas pela coletividade, como também que após as primeiras respostas relatadas os/as demais não as copiassem. Frisei que no ato de responder o questionário não seria permitido qualquer forma de consulta.

- Assinatura da lista de presença do dia 03/04/2023. Assinamos uma lista de presença referente a data de cada uma das situações pedagógicas implementadas, a fim de auxiliar a Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários (GEAC) da UESB na produção das certificações. Segundo GEAC-UESB só teriam acesso ao certificado os/as participantes que frequentaram o mínimo de 75% do curso da EduGeoPsIC.




**Figura 20** – Momento de intervalo da situação pedagógica 01



**Fonte:** Fotografia produzida pela voluntária da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 21** – Dispositivo imagético da “dinâmica da interseccionalidade”

**EDITAL Nº 032/2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**  
*Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**  
*Estrada do Bem Querer, km 4, Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista - BA*  
*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsIC)**  
*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

**PERFIL INTERSECCIONAL DOS/AS PARTICIPANTES**

**OBSERVAÇÃO:** responda com base nos seus entendimentos sobre os conceitos, ou seja, sem pesquisar na internet, no celular ou pedir ajuda ao mediador ou aos/às participantes. Coloque apenas o seu primeiro nome e não se preocupe, pois as suas informações não serão divulgadas lhe identificando ou prejudicando a sua imagem. Peça a você que respeite a diversidade desse grupo, tendo o cuidado ético para não divulgar os acontecimentos grupais fora do curso, a fim de que a EduGeoPsIC possa se configurar enquanto um lugar seguro para os/as seus/suas participantes!

**NOME OU NOME SOCIAL:** \_\_\_\_\_ **CLASSE SOCIAL:** \_\_\_\_\_

**FAIXA ETÁRIA:** \_\_\_\_\_ **IDADE:** \_\_\_\_\_ **IDEOLOGIA POLÍTICA:** \_\_\_\_\_

**ESCOLARIDADE:** \_\_\_\_\_ **CURSO DE GRADUAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**GRUPO ÉTNICO-RACIAL:** \_\_\_\_\_ **CORDA PELE:** \_\_\_\_\_ **RELIGIOSIDADE:** \_\_\_\_\_

**GÊNERO:** \_\_\_\_\_ **SEXO:** \_\_\_\_\_ **ORIENTAÇÃO SEXUAL:** \_\_\_\_\_

**NATURALIDADE:** \_\_\_\_\_ **NACIONALIDADE:** \_\_\_\_\_

**Fonte:** Questionário que desenvolvi para a situação pedagógica 01, no ano de 2023.

## 5.6.2 Situação pedagógica 02 - Implementação na UESB (10/04/2023 das 14h00 às 17h30)

### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB. Essa foi uma das alternativas que criei para rememorar os/as presentes e para orientar os/as ausentes sobre as tarefas produzidas nas situações pedagógicas anteriores, como também me dispus a produção de vídeochamadas por meio da plataforma *Hangouts Meet* com os/as ausentes, especificamente nas tarefas que entendi como nucleares para os acontecimentos grupais.
- Levantamento dos comportamentos, atitudes e valores que os/as discentes universitários/as da UESB almejam para o grupo. Utilizei como dispositivo imagético um questionário, que solicitava até oito atitudes, comportamentos ou valores desejados para um acontecimento grupal qualitativo, cuidadoso, saudável e harmonioso entre eu e discentes e dos/as discentes entre si.
- Problematização conjunta dos valores, atitudes e comportamentos que foram propostos pelos/as discentes universitários/as da UESB a fim de se tecer, coletivamente, um contrato grupal com os acordos entre esses/as discentes e o mediador da EduGeoPsIC (eu). Esse contrato buscou concretizar uma imagem de cuidado e de formação de valores humanizantes para esse grupo. Aqui foi tecida uma imagem de cuidado entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC (eu).
- Descrição das percepções iniciais de imagem dos/as discentes universitários/as da UESB. Utilizei como dispositivo imagético um questionário, que interroga, por meio de situações vivenciadas, as suas percepções iniciais de imagem e as emoções que manifestam nessa experiência.

### **Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanche. O lanche que ofereci foram duas caixas de suco de laranja e um bolo formigueiro com calda de brigadeiro.
- Produção de fotografias do grupo.

### **Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Escuta empática e sensível das percepções iniciais de imagem dos/as discentes universitários/as da UESB.
- Problematização das percepções iniciais de imagem dos/as discentes universitários/as da UESB por meio da discussão do texto “A ‘Loucura’” de Lopes (2022, p. 11-13).

Lopes, Willian Falcão. A “LOUCURA”: Uma construção de agências controladoras que atua, paralelamente, enquanto espaço-tempo de contracontrole. **Jornal Fuxico**, Feira de Santana, v. 55, p. 11-13, 17 nov. 2022.

- Proposição de tarefa para casa:
  - Sugeri aos/às discentes universitários/as da UESB que trouxessem imagens que acreditam ser significativas para as suas práticas pedagógicas. Imagens que tanto os auxiliem em seus processos de ensino-aprendizagem, quanto revelem traços importantes de suas identidades.
  - Sugeri, também, ao discente universitário de Psicologia da UESB que fizesse 4 slides para apresentar na próxima situação pedagógica (1 sobre quem foi Enrique Pichon-Rivière, tendo a foto do teórico; 2 sobre o que consiste a técnica de grupo operativo; 3 sobre quais os papéis mais comuns dos/as participantes em um grupo operativo; 4 sobre alguns dos conceitos centrais dos grupos operativos, como mudança, vínculo e tarefa. Destaco que o discente de Psicologia já havia me falado, antes mesmo de entrar no grupo, que ele tinha experiências com grupos operativos. Em geral, eu buscava com tal tarefa a inversão de papéis na mediação dos conhecimentos produzidos no grupo, a medida que também, me comprometi em auxiliá-lo durante a problematização dos conceitos.
- Indagação para os/as discentes universitários/as da UESB sobre a importância da responsabilidade dos/as participantes de um grupo operativo sobre a realização das tarefas propostas.
- Leitura do Poema “Sobreviver”, produzido pela discente universitária de Geografia da UESB, que se sentiu confortável no grupo para declamá-lo. Sugeri que ela submetesse o seu poema no *Jornal Fuxico*, que é um jornal da UEFS coordenado pelo meu ex-orientador de graduação, o professor de Filosofia e doutor em Educação Miguel Almir Lima de Araújo, além de ser o local no qual publiquei o texto que problematizamos na situação pedagógica 02. O poema da discente de Geografia foi aceito e publicado nesse jornal, o que fez com que ela ampliasse intensamente o seu vínculo comigo, a ponto de me solicitar que eu a orientasse em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se implicando com uma pesquisa sobre a potência dos poemas na formação étnico-racial. A publicação de seu poema, favoreceu a confiança dela consigo mesma, fazendo com que acreditasse com muito mais força em seu potencial enquanto escritora, e percebesse nesse potencial uma possibilidade de empoderamento de si, em sua identidade étnico-racial, e de outros/as com essa mesma identidade. Ao me contar alegremente sobre a

aceitação de seu poema, ampliei consciência de que o meu ato simples foi extremamente significativo para a discente, nesse momento tive a ideia de ampliar a força de sua imagem, percebida por ela enquanto invisibilizada, sugerindo que ela abrisse o evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB com um desses seus poemas, que a ajudamos a qualificá-lo e a nomeá-lo enquanto “(In)visibilidade”. Ademais, com a declamação do poema dessa discente, foi instaurada uma abertura e estímulo para manifestação do sensível no grupo.

- Assinatura da lista de presença do dia 10/04/2023.


**Figura 22** – Momento de intervalo da situação pedagógica 02



**Fonte:** Fotografia produzida pela voluntária da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 23** – Dispositivo imagético de levantamento dos comportamentos, atitudes e valores que os/as discentes universitários/as da UESB almejam para o grupo

**EDITAL N° 032/2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA (UESB)**  
*Recreada pelo Decreto Estadual N° 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**  
*Estrada do Bem Querer, km 4, Cx. Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista - BA*  
*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS (EduGeopsic)**  
*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

**LEVANTAMENTO DOS COMPORTAMENTOS, ATITUDES E VALORES DESEJADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS ACORDOS GRUPAIS E/OU CONTRATO DIDÁTICO**

Como um meio de auxiliar no mapeamento das atitudes, valores e comportamentos esperados e almejados pelo grupo, suscitamos a importância da construção de acordos grupais ou de um contrato didático entre os/as participantes e o mediador, a fim de orientar os momentos ou situações pedagógicas da pesquisa-extensão.

Proposta por Guy Brousseau, no início da década de 1980, a ideia de contrato didático pretende descrever ‘um conjunto de comportamentos (específicos) do/[a] professor/[a] [ou mediador/a] que são esperados pelos/[as] estudantes [ou participantes] e um conjunto de comportamentos do/[a] aluno/[a] [ou participante] que são esperados pelo/[a] professor/[a] [ou mediador/a], mediados pelo saber (Brousseau, 1996 *apud* Beltrão; Souza; Silva, 2010, p. 340, grifo meu)’.

**1- Frente o entendimento construído sobre a potencialidade dos acordos grupais para o convívio cuidadoso e harmonioso de um grupo, descreva valores, atitudes e comportamentos que você espera ou deseja para esse grupo.**

I.	
II.	
III.	
IV.	
V.	
VI.	
VII.	
VIII.	

**Figura 24** – Dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de imagem dos/as discentes universitários/as da UESB

**EDITAL N° 032/2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA (UESB)**  
*Recredenciada pelo Decreto Estadual N° 16.823, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**  
*Estrada do Bem Querer, km 4, Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista - BA*

*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsic)**  
*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

#### PERCEPÇÕES INICIAIS DE IMAGEM

**Objetivo específico:** Revelar nas percepções dos/as discentes universitários/as a intencionalidade experiencial e conceitual evocada pelas imagens.

- 1- Descreva momentos ou situações pedagógicas vivenciadas como discente ou estagiário em que o trabalho com imagens foi fecundo para os processos de ensino-aprendizagem.

---



---



---



---

- 2- Comente sobre os sentimentos e emoções que emergiram, se manifestaram e atravessaram esse trabalho com imagens.

---



---



---



---

- 3- Relate os tipos (gêneros ou formas) de imagens que foram utilizadas nessas situações pedagógicas e com que frequência eram utilizadas.

---



---



---



---

- 4- Figure o que pode lhe impulsionar ou movimentar a trabalhar os conteúdos da sua área de conhecimento atravessados por imagens.

---



---



---



---

**Figura 25** – Poema desenvolvido pela discente universitária de Geografia da EduGeoPsIC

<p><b>Memória afetiva</b></p> <p>Memória Lugar onde ficam guardados momentos Revisitados, na busca por lembranças Na dor de uma saudade Conforta A memória também pode desaparecer Como areia na ventania Esquecida, desgaste natural Em alguns precoce em outros segue o percurso do tempo Nessas circunstâncias, o que vai ficar? Aprendi a guardar no coração, a sensação do que é vivido Memória com afeto Não só na mente mas através dos sentidos Tato, audição, olfato, paladar e visão, Para que o corpo sinta o que foi felicidade e dor Mas siga perdendo o mal sofrido Dando um novo caminho À existência Estado de gratidão Memórias do coração</p> <p>Cristiane Sousa Santos Feira de Santana-BA</p> <p><b>Sobreviver</b></p> <p>Na luta sempre para sobreviver Mostramos nossa garra de Querer buscar a liberdade de ir</p>	<p>sem ninguém Proibir, ou até mesmo nos matar Somos mulheres guerreiras de nossa Existência para romper estes Preconceitos que impedem De sermos notadas como somos E das nossas lutas que não vamos parar</p> <p>Buscando sempre mostrar a essa Sociedade nossa importância em qualquer espaço ou lugar Onde podemos estar</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>Vitória da Conquista-BA</p> <p><b>Ansi[a]jedade</b></p> <p>há no meu peito um aperto não sei ao certo de onde vem não sei ao certo porque vem não sei! sei que ele está aqui aqui dentro ao mesmo tempo em que sinto o aperto como se uma mão fúnebre o apertasse sinto também um calor na verdade, não sei dizer se é calor ou frio o que sei é que ambos queimam essa sensação parece descer até o estômago</p>	<p>se algum dia houve borboletas por lá não as sinto vivas de certo morreram queimadas ou congeladas... mas mesmo mortas parece que querem sair e aí vem a ânsia engulo seco não lhes dou liberdade para que elas permaneçam lá na esperança de que algum dia as sinta voar novamente</p> <p>Wesley Henrique A. da Rocha Cuiabá-MT</p> <p><b>Desaguar</b></p> <p>penso sobre água... sob a água de um rio que me leva embora através de suas correntezas num balanço devagar</p> <p>nesse breve instante, em que as gotas de chuva caem por minha face úmida unindo-se às lágrimas que custei a derramar, me sinto infinita assim como o mar</p> <p>penso, então, sobre água não... penso se não sou a água ora calma e translúcida ora a que escapa por entre mãos que não conseguem me segurar.</p> <p>Paloma Cerqueira Feira de Santana-BA</p>
---	--	---



**Fonte:** Print da página 17 do Jornal Fuxico Nº 57, no ano de 2023. Para não identificar a bolsista nesta pesquisa, rasurei o seu nome.

5.6.3 Situação pedagógica 03 - Implementação na UESB (24/04/2023 das 14h00 às 17h30)

**Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB.
- Leitura e discussão do poema “Paisagens” de Pessoa (2006, p. 126).  
PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego por Bernardo Soares**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- Descrição das percepções iniciais de grupo dos/as discentes universitários/as da UESB. Utilizei como dispositivo imagético um questionário, que interroga, por meio de situações vivenciadas, as suas percepções iniciais sobre grupo, grupo colaborativo e a relação entre os grupos e as imagens.
- Problematização coletiva-colaborativa com a mediação do discente universitário de Psicologia da UESB sobre as percepções iniciais de grupo dos/as discentes universitários/as da UESB.
- Discussão com a mediação do discente universitário de Psicologia da UESB sobre os papéis grupais e a técnica de intervenção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998). Pichon-Rivière, Enrique. **O Processo Grupal**. Livraria Martins Fontes, 6ª Edição, São Paulo, 1998.

#### **Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanche. O lanche que ofereci foi um suco de cupuaçu e biscoitos de chocolate. Os/as discentes universitários/as da UESB levaram bolo, biscoitos e sequilhos.
- Na situação pedagógica 03, optamos por fotografar as imagens que os/as discentes universitários/as da UESB acreditam ser significativas para as suas práticas pedagógicas.

#### **Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Leitura, discussão e validação do contrato grupal ou acordo didático produzido com base nos comportamentos, atitudes e valores almejados pelos/as discentes universitários/as da UESB para um acontecimento grupal qualitativo, cuidadoso, saudável e harmonioso entre mediador (eu) e discentes e dos/as discentes entre si.
- Diante de um maior investimento nos processos formativos sobre a técnica de intervenção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998), optamos por experienciar em maior profundidade as imagens que os/as discentes universitários/as da UESB acreditam ser significativas para as suas práticas pedagógicas na situação pedagógica seguinte.
- Assinatura da lista de presença do dia 24/04/2023.

**Figura 26** – Contrato didático construído com os/as discentes universitários/as da UESB



**Curso:** Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)

**Carga horária:** 52 horas (20h teóricas e 32h práticas) **Semestre:** 2023.1 **Turno:** Vespertino

**Coordenador:** Me. Willian Falcão Lopes

**E-mail:** willian.lopes@uesb.edu.br

### CONTRATO DIDÁTICO

Como um meio de auxiliar no mapeamento das atitudes, valores e comportamentos esperados e almejados pelo grupo, suscitamos a importância da construção de acordos grupais ou de um contrato didático entre os/as participantes e o mediador, a fim de orientar os momentos ou situações pedagógicas da pesquisa-extensão.

Proposta por Guy Brousseau, no início da década de 1980, a ideia de contrato didático pretende descrever ‘um conjunto de comportamentos (específicos) do/[a] professor/[a] [ou mediador/a] que são esperados pelos/[as] estudantes [ou participantes] e um conjunto de comportamentos do/[a] aluno/[a] [ou participante] que são esperados pelo/[a] professor/[a] [ou mediador/a]’ mediados pelo saber (Brousseau, 1996 *apud* Beltrão; Souza; Silva, 2010, p. 340, grifo meu).

Frente o entendimento da potência pedagógica que é o contrato didático, na situação pedagógica 02 problematizamos sobre algumas atitudes, valores e comportamentos que possibilitariam um bom convívio do grupo durante a EduGeoPsIC, de forma harmoniosa, com equidade de direitos, que respeitasse as diferenças, a diversidade, as experiências, o direito e a importância das falas individuais para o crescimento do coletivo. Levantadas as possíveis cláusulas pelos/as participantes, foram feitas as apresentações, alterações e votações dessas, pelo grupo, para inserção no contrato.

Vale ressaltar que não é o objetivo do contrato ser desenvolvido como uma cartilha obrigatória, imposta, e que em alguns momentos podemos sim desenvolver mínimos “desvios” de suas cláusulas. Entendemos que esses “desvios” também se fazem importantes nos processos construtivos, pois para contratos didáticos que visam serem menos engessados, o processo de (re)construção se desenvolve constantemente.

Além disso, para muitos dos/as participantes dessa pesquisa-extensão, esse foi o primeiro contato com um contrato didático, logo, espera-se que alguns “desvios” venham a ocorrer. Contudo, se busca que esse contrato seja seguido e vestido como uma camisa de um time, que foi tecida pelo grupo que deseja o seu sucesso enquanto comunidade de aprendizagem.

Diante disso, o mediador e os/as participantes da EduGeoPsIC, do ano de 2023, no semestre 2023.1, estabelecem coletivamente e colaborativamente aspectos que consideram fundamentais para a constituição de uma comunidade de aprendizagem e para o desenvolvimento de um processo de ensino construtivo, crítico e criativo, adotando um lugar de exercício de protagonismos no processo de aprendizagem, a seguir apresentados:

- Inclusão da diversidade diante de suas singularidades, limitações e potencialidades;
- Respeito e cooperação entre mediador e participantes e dos/as participantes entre si, ou seja, um processo colaborativo para construção de conhecimentos;
- Expressar de forma franca e respeitosa seus pontos de vista, suas discordâncias (das ideias, e não das pessoas), suas experiências relativas aos temas em debate no grupo, sem receios;
- O grupo legitimará a experiência dos/as participantes e exercitará a escuta empática;
- Abertura para receber feedback e rever seus pontos de vista;
- Empenho no sentido de evitar conversas paralelas em prol da comunidade de aprendizagem e da escuta empática;
- Tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem assumida de forma coletiva-colaborativa;
- Mediação problematizadora e afetiva;
- Compromisso com a pontualidade considerando o horário 14h00 para o início das situações pedagógicas e 18h00 para o seu término. Em acordo, entendemos que o início poderia ser desenvolvido às 14h00, tendo 15 minutos como tempo de tolerância, e o término às 17h30, desde que em medidas emergenciais possamos cumprir o real horário das situações pedagógicas;
- Momento de intervalo da situação pedagógica de 15h30 às 15h50, buscando evitar o prolongamento desse tempo a fim de um maior investimento nos processos grupais;

- Evitar faltar, para que possa investir nas contribuições e colaborar com a construção coletiva de conhecimentos. A ausência em uma situação pedagógica implica em quatro faltas no curso;
- Se possível, indicar para o grupo com antecedência via *WhatsApp* ou nos encontros grupais as situações adversas quando a ausência for inevitável, a fim de que sejam remanejadas e reorganizadas as tarefas propostas para esse dia, as quais podem implicar tanto no desenvolvimento do/a participante frente a sua não realização, quanto ao andamento qualitativo desta, uma vez que não será realizada de maneira coletiva-colaborativa por todos/as os/as participantes dessa comunidade de aprendizagem;
- Responsabilizar-se pela leitura prévia dos textos, quando houver, e pelas tarefas propostas, objetivando a qualidade das contribuições com o grupo e o aprofundamento das aprendizagens individuais. Se faz necessária a implicação de atenção para com as tarefas propostas, a fim de que os processos pedagógicos se desenvolvam de maneira mais autônoma, participativa e colaborativa;
- Manter o telefone no modo vibratório, não atender durante as situações pedagógicas e, caso seja indispensável, informar ao grupo e sair da sala para atender;
- Cumprir a carga horária de campo, em mesmo horário da EduGeoPsIC, para a construção/desenvolvimento e implementação de projeto imagético-pedagógico no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), em Vitória da Conquista-BA, entendendo essa pesquisa-extensão como um espaço-tempo de auto-reflexão, de fomentação de protagonismos, de diálogos e trocas entre teorias, práticas e subjetividades.

Como colaboradores desta comunidade de aprendizagem, reconhecemos a importância dos aspectos apresentados como um meio de fortalecer o grupo em prol da aprendizagem de todos/as os/as participantes.

**Nome das pessoas (mediador e participantes) em acordo com o contrato didático**

**Nome completo (matrícula)**

( )  
 ( )  
 ( )  
 ( )  
 ( )  
 ( )  
 ( )

**Assinatura**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## REFERÊNCIA

Beltrão, Rinaldo César de Holanda; Souza, Carla Maria Pinto; Silva, Cláudia Patricia Silverio. **Contrato Didático e suas influências na sala de aula**. Educação Matemática Pesquisa (Online), v. 12, p. 335-353, 2010.

Vitória da Conquista–BA, 24 de Abril de 2023.

**Fonte:** Contrato didático elaborado pelos/as discentes universitários/as e mediador da EduGeoPsIC, no ano de 2023.

**Figura 27** – Imagens que os/as discentes da UESB acreditam auxiliar em seus processos de ensino-aprendizagem e revelar traços importantes de suas identidades



**Fonte:** Montagem que desenvolvi com as imagens apresentadas pelos/as discentes universitários/as da UESB, no ano de 2023.

**Figura 28** – Dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de grupo dos/as discentes universitários/as da UESB

**EDITAL Nº 032/2023**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**  
*Recreada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**  
*Estrada do Bem-Quever, km 4, Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista - BA*  
*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsic)**  
*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

#### PERCEPÇÕES INICIAIS DE GRUPO

1- Com base nas suas experiências empíricas e acadêmicas, o que você entende por grupo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Relate alguma situação vivenciada na qual presenciou ou fez parte de um grupo colaborativo, destacando os elementos que o configuraram como tal.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3- Existe alguma relação entre os grupos e as imagens? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### 5.6.4 Situação pedagógica 04 - Implementação na UESB (08/05/2023 das 14h00 às 17h30)

##### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB.
- Discussão do vídeo “Ilha das Flores”. Direção: Furtado, Jorge. Casa do Cinema de Porto Alegre/KODAK. Porto Alegre, 1989. Disponível em: <<https://youtu.be/Hh6ra-18mY8>>. Acesso em: 10 de abril de 2023.
- Experienciação das imagens que os/as discentes universitários/as da UESB acreditam ser significativas para as suas práticas pedagógicas.
- Relato de experiência dos/as discentes universitários/as da UESB sobre como as imagens que eles/as acreditam ser significativas para as suas práticas pedagógicas, se relacionam com as suas vidas-formações e/ou identidades.
- Discussão sobre como as imagens dos/as discentes universitários/as da UESB poderiam ser intencionadas ao seu fazer pedagógico futuro.

**Figura 29** – Momento de intervalo da situação pedagógica 04



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

##### **Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanches e afetos. O lanche que ofereci foi um pote de beiju de coco e um refrigerante de limão. Os/as discentes universitários/as da UESB levaram um suco de uva.
- Produção de fotografias do grupo.
- Produção de montagem com as imagens que os/as discentes universitários/as da UESB acreditam ser significativas para as suas práticas pedagógicas.

#### **Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Criar possibilidades das imagens conectadas à vida-formação dos/as discentes universitários/as da UESB se relacionarem com o projeto de intervenção imagético-pedagógico que se pretende construir durante os momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens. Com os conteúdos de lugar, grupos étnico-raciais, e desigualdade de classes, juntos as formas de poema, música, desenho, pintura e fotografia, manifestadas nas imagens desses/as discentes, compus três oficinas que integrariam o projeto de intervenção imagético pedagógico que iríamos construir, o qual partiu, única e exclusivamente, das histórias de vida dos/as discentes universitários/as da UESB, o que proporcionou um maior envolvimento de suas partes tanto no processo de produção quanto no de implementação. Uma coisa que cristalizei com essa prática foi que quando vejo as imagens dos/as discentes universitários/as da UESB, não vejo outra coisa, se não, o desvelamento de suas histórias de vida, principalmente a pintura “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos, que revela o branqueamento como um falso mito de “salvação”, o qual é contado por um discente de Geografia como parte de sua realidade enquanto neto de uma avó preta, filho de uma mãe parda e de um pai branco, que nasce branco, e é “esperançado” pelo olhar mais enrijecido de sua avó, como alguém salvo das perversidades do racismo. Lembro, também, com muita força da discente de Geografia que traz fotos de sua infância, em um álbum feito de papel ofício grampeado, embora atravessada por bastante desigualdade de classe, suas fotos não lhe eram motivo de vergonha, e sim de empoderamento sobre o seu lugar. O projeto de intervenção imagético-pedagógico foi denominado de “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”. As oficinas produzidas nesse projeto de intervenção foram intituladas “A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas”, “A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas”, e “O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro”.

- Orientação inicial dos/as discentes universitários/as da UESB para construção de um projeto de intervenção imagético-pedagógico interdisciplinar, multisseriado e disposto a inclusão da diversidade por meio da experiência coletiva-colaborativa com múltiplas imagens.
- Assinatura da lista de presença do dia 08/05/2023.

#### 5.6.5 Situação pedagógica 05 - Implementação na UESB (15/05/2023 das 14h00 às 17h30)

##### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB.
- Problematização dos conceitos de competências (cognitivas, sociais e afetivas), imagem, imaginação, percepção e planejamento coletivo-colaborativo, tendo como fundamento as seguintes referências:

Lopes, Willian Falcão; Sitja, Liége Maria Queiroz. A imagem da percepção como um diálogo contínuo entre o nascer e o morrer. **Jornal Fuxico**, UEFS, Feira de Santana-BA, p. 4-4, 31 ago. 2020.

Lopes, Willian Falcão; Sitja, Liége Maria Queiroz. Percepções docentes sobre potencialidades do trabalho pedagógico com imagens no ensino-aprendizagem da geografia escolar. **Imagens da Educação**, v. 12, 2022, p. 163-181.

##### **Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanches e afetos. O lanche que ofereci foi um suco de goiaba. Nesse dia os/as discentes universitários/as da UESB me enganaram, de forma bastante positiva. Eles/as levaram um refrigerante e um bolo de aniversário para o encontro do grupo, o escondendo sem que eu o percebesse até o horário do intervalo a fim de me surpreenderem e comemorarem o meu aniversário de 30 anos. Me senti bastante agradecido e emocionado, ficou visível para mim o quão forte estava o nosso vínculo.
- Produção de fotografias do grupo.

##### **Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Orientação dos/as discentes universitários/as da UESB sobre os elementos que compõem um projeto de intervenção imagético-pedagógico, a fim de que ele pudesse se configurar de forma interdisciplinar, multisseriado e disposto a inclusão da diversidade por meio da experiência coletiva-colaborativa com múltiplas imagens.

- Construção coletiva-colaborativa entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC, eu, de uma primeira versão do projeto de intervenção imagético-pedagógico.
- Assinatura da lista de presença do dia 15/05/2023.

**Figura 30** – Momento de intervalo da situação pedagógica 05



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

#### 5.6.6 Situação pedagógica 06 - Implementação na UESB (22/05/2023 das 14h00 às 17h30)

##### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB.
- Discussão do poema de Melo Neto (1968) "Um galo sozinho não tece uma manhã".  
Melo Neto, João Cabral de - A educação pela pedra. In: **Poesias Completas**. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

- Revisão coletiva-colaborativa entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC, eu, da primeira versão do projeto de intervenção imagético-pedagógico que será desenvolvido no CIEB.

**Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanches e afetos. O lanche que ofereci foi um suco de goiaba, um pote de biscoitos voador e um pacote de rosquinhas de chocolate.
- Produção de fotografias do grupo.

**Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Revisão coletiva-colaborativa entre os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC, eu, da primeira versão do projeto de intervenção imagético-pedagógico que será desenvolvido no CIEB. A primeira versão do projeto, como já mencionado nas situação pedagógica 04, foi denominado de “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”.
- Assinatura da lista de presença do dia 22/05/2023.

**Figura 31** – Momento de intervalo da situação pedagógica 06



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

### 5.6.7 Situação pedagógica 07 - Implementação no CIEB (29/05/2023 das 14h00 às 16h20)

#### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 16h00:**

- Exposição dos sentidos e significados da EduGeoPsIC para a comunidade escolar do CIEB.
- Apresentação entre os/as participantes (mediador da EduGeoPsIC (eu), oito discentes universitários/as da UESB, coordenadora pedagógica do CIEB e trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB).
- Cadastro dos/as trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB enquanto participantes da EduGeoPsIC. O cadastramento desses/as estudantes do CIEB teve como finalidade possibilitá-los/às certificação de participante em projeto de intervenção imagético-pedagógico pela PROEX-UESB.
- “Dinâmica da responsabilidade” mediada pelos/as discentes universitários/as da UESB e desenvolvida com dez dos/as trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB. Nessa dinâmica, ainda sem saber sobre o que ela se refere, cada um/a dos/as dez estudantes do CIEB ganhou uma bexiga, dos/as mediadores/as (oito discentes da UESB), sendo solicitado que as enchessem com o volume de ar que achassem suficiente. Em seguida, foi proposto que os/as estudantes do CIEB jogassem as bexigas para cima, mas não as deixassem cair, pois os/as que deixassem cair seriam eliminados/as da dinâmica. Ao observar tanto os/as que deixaram as bexigas caírem quanto os/as que a jogam para cima com muito cuidado, intencionando não derrubá-las, os/as mediadores/as solicitaram a esses/as que saíssem da dinâmica, mas deixassem as suas bexigas sobre os cuidados dos/as que ainda permanecem no jogo. À medida que foram saindo estudantes, os/as poucos/as que ficaram foram sendo sobrecarregados/as com as suas bexigas e com as bexigas dos/as demais estudantes retirados da dinâmica. Nessa lógica, com os/as dois/duas últimos/as estudantes que ficaram, os/as mediadores/as eliminam aquele/a que menos se entregou ao processo, pedindo que o/a penúltimo/a saia da dinâmica e o/a último/a segure a bexiga que jogou para cima. O/A último/a nesse momento, junto com os/as demais, acredita que ganhou a dinâmica, o que ocorre é que com a “responsabilidade” de cuidar de tantas outras, o/a último/a perde a sua entre as demais, ou seja, a bexiga que está em suas mãos, geralmente, não é a mesma que iniciou a dinâmica. Como também, os/as mediadores/as relataram que os/as estudantes poderiam ir se ajudando, e não se centrarem, unicamente, em si mesmos/as, quando pudessem ajudar o fizessem, se apoiando uns/umas nos/as outros/as, não deixando as bexigas caírem. Por fim, os/as mediadores/as destacam que as vezes a nossa

responsabilidade tem uma baixa, frente situações que vivenciamos, e nesses momentos os/as outros/as podem nos ajudar, mas esses/as outros/as, também, não podem se implicar em segurar as suas e as nossas responsabilidades ao mesmo tempo, se não ambos/as perdem as suas responsabilidades no final, que para o caso de quem nos ajuda seria a falta de cuidado consigo mesmo/a se deixando sobrecarregar. Essa foi uma dinâmica que criei adaptada na “dinâmica das bexigas”.

- Levantamento das expectativas dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o projeto de intervenção imagético-pedagógico construído pelos/as discentes universitários/as da UESB e mediador da EduGeoPsIC, eu.
- Discussão da primeira versão do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade” com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB, buscando identificar os pontos fortes e fracos desse projeto em relação aos limites e potencialidades do referido cenário escolar.
- Reconstrução do projeto de intervenção imagético-pedagógico pelos/as discentes universitários da UESB com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Problematização inicial com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre a história e os aspectos geográficos do município de Vitória da Conquista-BA. O discente universitário de História da UESB narra, de forma resumida, para os/as estudantes do CIEB sobre as disputas territoriais entre os colonizadores portugueses e os povos originários desse espaço, destacando os derramamentos de sangue, os conflitos por poder na busca da extração de riquezas mineralógicas nesse espaço, as estratégias de resistência utilizadas pelos povos originários, e os genocídios que instauram com um “Banquete da morte” a imagem da conquista dos colonizadores. O discente universitário de Geografia, cônjuge do de história, narra, de forma sintética, para os/as estudantes do CIEB sobre o clima, a vegetação, o relevo e a dinâmica rural-urbana do município de Vitória da Conquista-BA.
- Experienciação com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre concepções iniciais de racismo, grupos étnico-raciais e gênero. Os discentes universitários de Psicologia e Geografia da UESB, problematizam de forma breve os conceitos de racismo e grupos étnico-raciais, em seguida, uma discente universitária de Geografia dialoga com os/as estudantes do CIEB sobre o conceito de gênero.
- Diálogo com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre desigualdade de classe por meio do vídeo “Ilha das flores”. Direção: Furtado, Jorge. Casa do Cinema de Porto Alegre/KODAK. Porto Alegre, 1989. Disponível em: <<https://youtu.be/Hh6ra->

18mY8>. Acesso em: 10 de abril de 2023. Três discentes universitários/as de Geografia da UESB problematizam sobre o conceito de desigualdade de classe com os/as estudantes do CIEB.

#### **Intervalo e fechamento das 16h00 às 16h20:**

- Partilha de lanches e afetos. Durante as implementações no CIEB, nos adaptamos às configurações de horários da referida comunidade escolar. O lanche regular dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB, foi disposto pela sua comunidade escolar. Eu ofereci chocolates aos/às discentes universitários/as da UESB e aos/às estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Produção de fotografias do grupo.
- Assinatura da lista de presença do dia 29/05/2023.

**Figura 32** – Discentes universitários/as mediando a situação pedagógica 07



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 33** – Implementação da dinâmica da responsabilidade



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 34** – Momento de intervalo da situação pedagógica 07



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB, os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

### 5.6.8 Situação pedagógica 08 - Implementação no CIEB (05/06/2023 das 14h00 às 16h20)

#### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 16h00:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica 07 para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Apresentação e discussão de um vídeo sobre as implicações da LGBTQIAPN+fobia na saúde e existência desse grupo social minoritário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bgfEa7QYEcs>>. Acesso em 30 de maio de 2023.
- Implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico mediado pelos/as discentes universitários/as da UESB e desenvolvido com trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Divisão dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB em três grupos com dez pessoas para participação em oficinas. Feita a problematização dos conceitos mais gerais do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade” (lugar, grupos étnico-raciais, desigualdade de classe, gênero e racismo) para todos/as estudantes do CIEB, foi proposto que cada um/a escolhesse uma das três oficinas, dispostas com 10 vagas cada, para participar a fim de se aprofundarem em dada forma (fotografia, poema ou desenho) e em determinado conteúdo (lugar, desigualdade de classe ou grupo étnico-racial) específicos do projeto. As oficinas propostas, como já mencionado na situação pedagógica 04, foram: “A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas”, “A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas”, e “O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro”.

**Oficina 01:** O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro. Oficina mediada pelos discentes de Geografia e Psicologia da UESB, ambos voluntários da EduGeoPSIC.

- Aquecimento corporal para convocar o corpo dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB para a atividade de desenho e de pintura.
- Jogos teatrais para quebrar o gelo e propiciar a interação entre os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Produção dos desenhos em si.
- Roda de conversa com perguntas sobre miscigenação e compartilhamento sobre os desenhos em fase de produção.

**Figura 35** – Implementação da oficina 01



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Oficina 02:** A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas. Oficina mediada por três discentes de Geografia da UESB, sendo uma voluntária e dois/duas bolsistas da EduGeoPsIC.

- Declamação do poema “Sobreviver”, feita pela discente universitária de Geografia da UESB, para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB. Tal poema retrata tanto aspectos de gênero, grupos étnico-raciais e desigualdade de classe.
- Discussão com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o poema declamado pela discente universitária de Geografia da UESB.
- Apresentação de um folder produzido pelos/as discentes universitários/as da UESB, que continha o poema “Além da Imaginação” de Ulisses Tavares. Tal poema, possibilitou que os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB interagissem e relatassem as suas opiniões sobre os pontos que mais lhes chamaram atenção. Neste folder, também, continha a música “Até Quando Esperar” da Banda Plebe Rude, a qual, também, provocou discussões entre os/as estudantes do CIEB.
- Problematização específica sobre os conceitos de desigualdade de classe e suas implicações nos grupos “minoritários”.

- Provocação aos/às estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o quanto a desigualdade de classe atravessa as suas vidas-formações.
- Produção dos poemas em si.

**Figura 36** – Implementação da oficina 02



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Oficina 03:** A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas. Oficina mediada por três discentes da UESB, sendo dois voluntários, um de História e um de Geografia, e uma bolsista de Geografia da EduGeoPsIC.

- Criação de um grupo de *WhatsApp* para o compartilhamento das fotografias produzidas pelos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB. Propus aos/às discentes da UESB a criação desse grupo de *WhatsApp* com a finalidade de não restringir as fotografias dos/as estudantes do CIEB ao seu cenário escolar.
- Problematização profunda com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o conceito de lugar geográfico, atravessando aspectos históricos e relacionais.
- Discussão do conceito de lugar com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB por meio de fotografias.
- Solicitação de atividade para casa, propondo o envio de duas fotos para o grupo de *WhatsApp*, que foi criado, como também a descrição do motivo da escolha das fotografias.

**Figura 37 – Implementação da oficina 03**

**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 38 – Momento de intervalo da situação pedagógica 08**

**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Intervalo e fechamento das 16h00 às 16h20:**

- Partilha de lanches e afetos. O lanche regular dos/às estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB, foi disposto pela comunidade escolar do CIEB. Eu ofereci pirulitos aos/às discentes universitários/às da UESB e aos/às estudantes do CIEB.
- Produção de fotografias do grupo.
- Assinatura da lista de presença do dia 05/06/2023.

## 5.6.9 Situação pedagógica 09 - Implementação no CIEB (14/06/2023 das 14h00 às 16h20)

**Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 16h00:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica 08 para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Desenvolvimento e fechamento dos produtos da Oficina 01 (O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro).
- Desenvolvimento e fechamento dos produtos da Oficina 02 (A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas).
- Desenvolvimento e fechamento dos produtos da Oficina 03 (A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas).
- Experienciação de todas as imagens produzidas no processo de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, em exposição imagética desenvolvida no CIEB.
- Autoavaliação coletiva com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre as implicações da implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico em sua comunidade escolar. Utilizei como dispositivos imagéticos três questionários para que futuramente tivesse achados para produções textuais com os/as discentes universitários/as da UESB. No ano de 2024 iniciei uma produção textual sobre a oficina de fotografia com duas discentes universitárias que se propuseram a escrever sobre a experiência dessa oficina na EduGeoPsIC.
- Entrega da lembrancinha da EduGeoPsIC para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB e discentes universitários/as da UESB.

**Intervalo e fechamento das 16h00 às 16h20:**

- Partilha de lanches e afetos. O lanche regular dos/as estudantes do CIEB foi disposto pela comunidade escolar do CIEB. Eu ofereci um pacotinho de doces com balas de

caramelo e chocolates aos/às discentes universitários/as da UESB e aos/às estudantes do CIEB.

- Produção de fotografias do grupo.
- Assinatura da lista de presença do dia 14/06/2023.

**Figura 39** – Construção de cartazes com as imagens produzidas nas oficinas para exposição imagética no CIEB



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 40** – Momento de intervalo da situação pedagógica 09



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB, os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 41** – Exposição imagética da oficina 01



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 42** – Exposição imagética da oficina 02



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 43** – Exposição imagética da oficina 03



**Fonte:** Fotografia que produzi, no ano de 2023. Para não identificar os/as estudantes líderes do CIEB e os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

**Figura 44** – Dispositivo imagético de autoavaliação dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB que participaram da oficina 01

**EDITAL N° 032/2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

*Recredenciada pelo Decreto Estadual N° 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**

*Estrada do Bem Querer, km 4. Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista-BA*

*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS  
CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsIC)**

*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

**Coordenador:** Willian Falcão Lopes

**Projeto de intervenção imagético-pedagógico:** As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade.

**Oficina 01:** O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro.

**Bolsistas ou voluntários/as da EduGeoPsIC:** Éric Eduardo Santos Silva e Gabriel Max da Silva Oliveira.

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DA OFICINA 01**

**1- O que você entende por grupos étnico-raciais? Descreva uma experiência que possa exemplificar o seu entendimento.**

---



---



---

**2- Com base no que foi trabalhado na oficina 01, relate o que mais chamou a sua atenção, explicando o motivo pelo qual a sua atenção foi convocada.**

---



---



---

**3- Quando os/as seus/suas professores/as utilizam algum dispositivo imagético, quais você acredita que te auxiliam na construção de aprendizagens mais experienciais sobre o que foi por eles/as ensinado? Justifique.**

---



---



---

**Figura 45** – Dispositivo imagético de autoavaliação dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB que participaram da oficina 02

**EDITAL N° 032/2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

*Recredenciada pelo Decreto Estadual N° 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**

*Estrada do Bem Querer, km 4. Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista-BA*

*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS**

**CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsIC)**

*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

**Coordenador:** Willian Falcão Lopes

**Projeto de intervenção imagético-pedagógico:** As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade.

**Oficina 02:** A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas.

**Bolsistas ou voluntários/as da EduGeoPsIC:** Erika Silva Damasseno, Glênio Damasceno Araújo e Valdeci Silva de Araújo Coutinho.

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DA OFICINA 02**

**1- O que você entende por desigualdade de classe? Descreva uma experiência que possa exemplificar o seu entendimento.**

---



---



---

**2- Com base no que foi trabalhado na oficina 02, relate o que mais chamou a sua atenção, explicando o motivo pelo qual a sua atenção foi convocada.**

---



---



---

**3- Quando os/as seus/suas professores/as utilizam algum dispositivo imagético, quais você acredita que te auxiliam na construção de aprendizagens mais experienciais sobre o que foi por eles/as ensinado? Justifique.**

---



---



---

**Fonte:** Questionário que desenvolvi para a situação pedagógica 09, no ano de 2023.

**Figura 46** – Dispositivo imagético de autoavaliação dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB que participaram da oficina 03

**EDITAL N° 032/2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

*Recredenciada pelo Decreto Estadual N° 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**

*Estrada do Bem Querer, km 4. Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista-BA*

*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS  
CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsIC)**

*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

**Coordenador:** Willian Falcão Lopes

**Projeto de intervenção imagético-pedagógico:** As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade.

**Oficina 03:** A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas.

**Bolsistas ou voluntários/as da EduGeoPsIC:** Gerfferson Moreira de Novaes Santos, Leandro Caires Cruz e Marina Santos Soares.

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DA OFICINA 03**

**1- O que você entende por lugar? Descreva uma experiência que possa exemplificar o seu entendimento.**

---



---



---

**2- Com base no que foi trabalhado na oficina 03, relate o que mais chamou a sua atenção, explicando o motivo pelo qual a sua atenção foi convocada.**

---



---



---

**3- Quando os/as seus/suas professores/as utilizam algum dispositivo imagético, quais você acredita que te auxiliam na construção de aprendizagens mais experienciais sobre o que foi por eles/as ensinado? Justifique.**

---



---



---

**Fonte:** Questionário que desenvolvi para a situação pedagógica 09, no ano de 2023.

#### 5.6.10 Situação pedagógica 10 - Implementação na UESB (10/07/2023 das 14h00 às 17h30)

##### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB. Realizamos uma pausa de 25 dias para retomar as tarefas da EduGeoPsIC, uma vez que depois do dia 14 de junho de 2023 vivenciamos na UESB tanto o recesso junino, quanto a conclusão do semestre letivo 2023.1.
- Revisão dos/as discentes universitários/as da UESB sobre as imagens produzidas pelos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB nas oficinas 01, 02 e 03, respectivamente desenhos, poemas e fotografias, a fim de desenvolver vídeos de culminância das etapas de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB para exposição em evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB.
- Elaboração de orçamento financeiro para o I Encontro de Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (I E-EduGeoPsIC) na UESB com os materiais e as solicitações de passagem, hospedagem e alimentação para as palestrantes.

**Figura 47** – Momento de intervalo da situação pedagógica 10



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

Figura 48 – Cards de divulgação do I E-EduGeoPsIC 2023



Fonte: Montagem que produzi com os cards elaborados pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos e nomes.

#### Intervalo das 15h30 às 15h50:

- Partilha de lanche. O lanche que ofereci foi dois pacotes de rosquinha (de coco e de chocolate) e chás de limão, maçã e canela, cidreira e camomila.
- Produção de fotografias do grupo.

#### Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:

- Elaboração dos cards de divulgação do I E-EduGeoPsIC na UESB.
- Construção coletiva-colaborativa das redes sociais da EduGeoPsIC, instagram (@edugeopsic), e-mail (edugeopsic@gmail.com) e canal do YouTube (https://www.youtube.com/@edugeopsic), a fim de auxiliar na divulgação dos cards e

do formulário de inscrição do I E-EduGeoPsIC na UESB. Divulgamos o I E-EduGeoPsIC tanto pelas redes sociais da EduGeoPsIC, quanto na página oficial da UESB (Disponível em: <<http://www.uesb.br/noticias/1o-encontro-de-educacao-geografica-e-psicossocial-das-imagens-contemporaneas/>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

- Proposição e divisão de tarefas para o I E-EduGeoPsIC na UESB. Propomos e dividimos as seguintes tarefas: monitoria, credenciamento, apoio tecnológico, mediação da mesa dos/as palestrantes, distribuição de lanche e lembrancinhas, filmagem e fotografia.
- Assinatura da lista de presença do dia 10/07/2023.

#### 5.6.11 Situação pedagógica 11 - Implementação na UESB (17/07/2023 das 14h00 às 17h30)

##### **Abertura e desenvolvimento das 14h00 às 15h30:**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais da situação pedagógica anterior para os/as discentes universitários/as da UESB.
- Autoavaliação coletiva dos/as discentes universitários/as da UESB, buscando revelar suas impressões iniciais sobre as etapas de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico que foi desenvolvido com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB. Durante a autoavaliação os/as discentes da UESB manifestaram algumas emoções, sentimentos, sensações-percepções e pensamentos que foram construídos na mencionada etapa.
- Experienciação de uma situação de racismo vivenciada pela discente universitária de Geografia da UESB, a fim de compor coletiva-colaborativamente um poema para a abertura do I E-EduGeoPsIC. O poema que compomos com base nas vivências da referida discente, foi intitulado de “(In)visibilidade”.
- Revisão do folder que foi entregue no o I E-EduGeoPsIC na UESB.

##### **Intervalo das 15h30 às 15h50:**

- Partilha de lanche. O lanche que ofereci foi dois pacotes de rosquinha de chocolate e chás de morango, e maçã e canela.
- Produção de fotografias. Nesse dia, mexidos/as pelas tarefas de preparação para o I E-EduGeoPsIC na UESB, fotografei algumas atividades em construção.

##### **Retomada e fechamento das 15h50 às 17h30:**

- Junção dos materiais que compuseram a pasta de credenciamento do I E-EduGeoPsIC na UESB.
- Elaboração do marcador de páginas que foi entregue aos/às participantes do I E-EduGeoPsIC na UESB.

- Revisão dos vídeos para abertura do I E-EduGeoPsIC na UESB. Os vídeos de abertura foram compostos com as imagens produzidas nas oficinas implementadas pelos/as oito discentes universitários/as da UESB e desenvolvidas com os/as trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Assinatura da lista de presença do dia 17/07/2023.

**Figura 49** – Materiais que compuseram a pasta de credenciamento do I E-EduGeoPsIC



**Fonte:** Montagem que produzi com as fotos do material do credenciamento, no ano de 2023.

Figura 50 – Frente e verso do folder do I E-EduGeoPsIC 2023

**AS/OS PALESTRANTES:**

- Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia.
- Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Professor Assistente do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- Coordenador do Programa de Educação Tutorial Institucional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

---

- Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
- Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
- Especialista em História do Brasil pela Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciências e Letras.
- Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade São Bento da Bahia.
- Professora Titular do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia.
- Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc-UNEB.
- Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Docência Universitária e Multirreferencialidade (GEDUM).

---

- Mestra em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade de Universidade do Estado da Bahia.
- Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Fundação Visconde de Cairós.
- Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira.
- Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana.
- Professora da Faculdade Católica de Feira de Santana.
- Professora do Centro de Apoio Pedagógico do Secretariado de Educação do Estado da Bahia.

---

- Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia.
- Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Guanambi.
- Graduado em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista.
- Servidora Pública da Prefeitura Municipal de Anagé-BA.

**EVENTO GRATUITO COM CERTIFICADO DE 4 HORAS!**



que cabe numa horação

**Data: 26/07/2023 das 14h00 às 17h30**

**Local: Auditório 1, do Módulo Antônio Luis Santos (LUIZAO) - UESB, na Estrada do Bem Querer, em Vitória da Conquista - BA.**

**Coordenação geral:**

**Comissão organizadora:**

Instagram: @edugeopsic  
E-mail: edugeopsic@gmail.com





**I E-EduGeoPsIC**

**I Encontro de Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas**



**SOBRE O PROJETO EDUGEOPsic**

O projeto de extensão "Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas" (EduGeoPsIC), intenciona possibilitar que discentes universitários e estudantes da educação básica desenvolvam competências cognitivas, sociais e afetivas com imagens em uma vertente fenomênica, manifestada em metodologias tecidas no vivido, que poderá possibilitar o diálogo pré-reflexivo e interpretativo entre as imagens experienciadas com os conteúdos das Geografias, aspectos cotidianos, culturais, ambientais e identitários que os atravessam. Ao mesmo tempo, se implica atenção a diversidade desses aspectos nas mais diversas escalas (local, regional, nacional e global) girando em torno do lugar (Vitória da Conquista-BA), enquanto núcleo de sentido comum. No que se referem às práticas psicossociais, se busca o desenvolvimento de intervenções com as comunidades escolares que produzam alternativas para a desconstrução de estereótipos e situações de preconceitos, por meio da apresentação das potencialidades dos grupos minoritários. Em geral, o projeto se implica com a discussão de temas contemporâneos, com a escuta coletiva de situações de preconceito, buscando formar redes de apoio entre pessoas de grupos minoritários, assim como na medida do possível desangustia-las por meio dessas escutas e da troca de experiências compartilhadas em grupo operativo, e com a elaboração de projetos imagéticos-pedagógicos interdisciplinares e dispostos a inclusão da diversidade.



**PALESTRAS**



**Tema da palestra:** A interseccionalidade enquanto cuidado para com as singularidades presentes nas escolas: um olhar para os gêneros, grupos étnico-raciais e sexualidades



**Tema da palestra:** A inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversas nos cenários escolares: experiências e construção de sentidos.



**Tema da palestra:** A fenomenologia e a atitude fenomenológica como referencial teórico-metodológico na produção de conhecimento no campo educacional



**Tema da palestra:** As potencialidades das práticas de intervenção psicossocial para os espaços-tempos educativos.



Fonte: Folder produzido pelo bolsista da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC, os/as discentes universitários/as da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus nomes.

### 5.6.12 Situação pedagógica 12 - Implementação na UESB (26/07/2023 das 13h00 às 18h00)

#### **Organização das 13h00 às 14h00:**

- Organização do Auditório 1 do Módulo Antônio Luís Santos (LUISÃO) da UESB, câmpus Vitória da Conquista-BA, para o desenvolvimento do I E-EduGeoPsIC. Durante a organização colamos os cartazes de divulgação do evento no quadro de avisos, forramos a mesa do auditório e colocamos sobre ela arranjos de flores, que foram emprestados pelo CIEB, forramos e montamos a mesa do credenciamento, colocamos os copos descartáveis perto do filtro, verificamos a disposição e a qualidade da água mineral desse filtro, colocamos os sucos e chás próximos a mesa das lembrancinhas para que os/as discentes universitários de História e Geografia da UESB pudessem servi-los em bandejas aos/às participantes, pomos os bombons e os sequilhos em cestas de vime, e dispomos um garrafão de suco com potes de biscoito próximos a mesa do credenciamento para que os/as participantes pudessem degustar enquanto aguardavam na fila do credenciamento.

#### **Abertura e intervalo das 14h00 às 14h30:**

- Credenciamento dos/as participantes e dos/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC na UESB.
- Experienciação dos vídeos que foram compostos com as imagens produzidas no projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”. Os vídeos foram nomeados com os títulos das oficinas desenvolvidas no referido projeto, que foram: “A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas”, “A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas”, e “O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro”.
- Declamação do poema “(In)visibilidade” pela discente universitária de Geografia da UESB. O referido poema foi composto pela equipe da EduGeoPsIC (discentes universitários/as da UESB e mediador, eu), tendo como base as vivências de racismo da mencionada discente.
- Disposição de sucos, chás, cafés, biscoitos e chocolates aos/às participantes e palestrantes do I E-EduGeoPsIC na UESB.
- Entrega da lembrancinha para os/as participantes e palestrantes do I E-EduGeoPsIC na UESB. A lembrancinha consistiu em um pacotinho de sequilhos.
- Produção de fotografias.

**Figura 51** – Declamação do poema “(In)visibilidade” pela discente de Geografia da UESB



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC, a discente universitária da UESB e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

#### **Palestras das 14h30 às 17h30:**

- Mediação de discente universitário de Psicologia da UESB, apresentando o currículo resumido dos/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC na UESB. A ideia inicial era que cada palestrante proferisse até 25 minutos de fala para que pudéssemos investir nas discussões a partir das 16h30. Contudo, os/as palestrantes se empolgaram com os temas que problematizaram.
- Palestra 01 - A inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversas nos cenários escolares: experiências e construção de sentidos. Palestra produzida pela professora do Centro de Apoio Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e mestra em Educação e Contemporaneidade pela UNEB.
- Palestra 02 - A potencialidade das práticas de intervenção psicossocial para os espaços-tempos educativos. Palestra produzida pela psicóloga, servidora pública da prefeitura municipal de Anagé-BA e mestranda em Saúde Coletiva pela UFBA.

- Palestra 03 - A interseccionalidade enquanto cuidado para com as singularidades presentes nas escolas: um olhar para os gêneros, grupos étnico-raciais e sexualidades. Palestra produzida pelo docente assistente da UESB e mestre em Educação pela UESB.
- Palestra 04 - A fenomenologia e a atitude fenomenológica como referencial teórico-metodológico na produção de conhecimento no campo educacional. Palestra produzida pela docente titular da UNEB e doutora em Educação pela UFBA.

**Figura 52** – Momento de discussão entre participantes e palestrantes do I E-EduGeoPsIC



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC, a participante do I E-EduGeoPsIC e o mediador da EduGeoPsIC nesta pesquisa, rasurei os seus rostos.

#### **Roda de discussão e fechamento das 17h30 às 18h00:**

- Assinatura das listas de participante, palestrante e organizador/a do I E-EduGeoPsIC na UESB. Lista referente ao dia 26/07/2023.
- Roda de discussão entre participantes e palestrantes do I E-EduGeoPsIC sobre os temas problematizados.
- Produção de fotografias.

**Figura 53** – Discentes de História e Geografia da UESB entregando o lanche e a lembrancinha para os/as participantes do I E-EduGeoPsIC



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, raserei os seus rostos.

**Figura 54** – Discente universitário de Psicologia da UESB apresentando o currículo resumido dos/as palestrantes do I E-EduGeoPsIC



**Fonte:** Fotografia produzida pelo voluntário da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar o discente universitário da UESB nesta pesquisa, rasurei o seu rosto.

### 5.6.13 Situação pedagógica 13 - Implementação na UESB (04, 07, 10 e 14/09 das 14h00 às 17h50)

#### **Abertura e intervalo 14h00 às 14h30:**

- Partilha de lanche. O lanche que ofereci foi um pacote de rosquinha de chocolate e chás de morango, e maçã e canela. Antes de iniciar as entrevistas, conversei com os/as discentes universitários/as da UESB sobre as suas vidas-formações e, aproveitando que o tempo no município de Vitória da Conquista estava frio, lhes ofereci um chá com biscoitos, buscando favorecer o clima grupal por meio do preparo do terreno para as

entrevistas fenomenológicas. Ademais, optei por atender dois discentes universitários/as da UESB por dia, buscando investir radicalmente na produção das entrevistas fenomenológicas e na orientação de seus relatórios finais.

**Retomada e fechamento das 14h30 às 15h50:**

- Produção de entrevista fenomenológica com discente universitário/a da UESB.
- Orientação do relatório de extensão do/a discente universitário/a da UESB, seja ele/a bolsista ou voluntário/a da EduGeoPsIC-UESB.

**Intervalo das 15h50 às 16h00:**

- Momento para o mediador da EduGeoPsIC, eu, beber uma água ou ir ao banheiro entre cada uma das entrevistas fenomenológicas produzidas com os/as discentes universitários/as da UESB.

**Abertura e intervalo 16h00 às 16h30:**

- Partilha de lanche. O lanche que ofereci foi um pacote de rosquinha de chocolate e chás de morango, e maçã e canela.

**Retomada e fechamento das 16h30 às 17h50:**

- Produção de entrevista fenomenológica com discente universitário/a da UESB.
- Orientação do relatório de extensão do/a discente universitário/a da UESB, seja ele/a bolsista ou voluntário/a da EduGeoPsIC-UESB.

## **6 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS PRODUZIDOS NAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA-EXTENSÃO**

Aqui apresento uma descrição densa e uma interpretação profunda das situações pedagógicas que vivenciei nessa pesquisa-extensão, seja na observação participativa dos momentos grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, na elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que foi construído pelos/as discentes universitários/as da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) regularmente cadastrados/as pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) como extensionistas no projeto “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)” sendo três bolsistas de Geografia e cinco voluntários/as (um de História, um de Psicologia e três de Geografia), nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), e na produção de entrevista fenomenológica com esses/as discentes universitários/as. Durante tais vivências enquanto pesquisador, extensionista e coordenador, fui assumindo na EduGeoPsIC o papel de mediador das situações pedagógicas.

Em síntese, os/as par-cientes consistiram em oito discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB, sendo o campo empírico dessa pesquisa-extensão o Laboratório de Ensino de Geografia (LabEGeo) do Módulo Amélia Barreto da UESB, câmpus Vitória da Conquista-BA. Para manter o anonimato dos/as oito par-cientes, recorri a nomes fictícios como meio de propiciar a preservação de suas identidades. Os codinomes foram desenvolvidos em homenagem aos estados do Nordeste: Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Ceará, Maranhão, Paraíba e Alagoas, 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 2023, na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (Taxa..., 2023). Ademais, a fim de favorecer que os/as referidos/as par-cientes produzissem experiências mais práticas na implementação de projetos, contei com a colaboração da comunidade escolar do CIEB de Vitória da Conquista-BA, especialmente com os/as seus/suas trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio que auxiliaram os/as discentes universitários/as da EduGeoPsIC-UESB na reelaboração e no desenvolvimento de um projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB.

Posto isso, inicialmente descrevo sobre a forma como compus essa seção textual, que se implica com os achados produzidos nesta tese acadêmica, o que requer, antes de mais nada, uma síntese de algumas de minhas vivências durante a sua produção, as quais movimentaram

ou paralisaram as formas como ela foi sendo feita. De modo geral, imagino que compor uma tese não é uma tarefa fácil ou simples, pois nem sempre temos a oportunidade de fazê-la distanciados dos fenômenos que nos atravessam no mundo-da-vida, e quando implicados atenção sobre a existência de tais fenômenos podemos ser por eles afetados. Na construção dessa investigação experienciei inúmeros atravessamentos, dentre eles: separação de relacionamentos, perda de animais de estimação, derrame ocular, falecimento de entes queridos/as, pandemia de COVID-19, isolamentos sociais, mudanças de casas, cidades e trabalhos, distanciamento de amigos/as, aproximação de novos/as ou outros/as amigos/as, desenvolvimento de aprendizagens mais coletivas-colaborativas, “amadurecimento” pessoal-profissional e empoderamento de minhas identidades (como homem cis negro, de pele clara, gay, adulto, de 30 anos, em conclusão de programa de doutorado, na condição de classe D).

Tais atravessamentos foram me colocando em um conflito entre desistir ou resistir produzindo essa tese acadêmica, mas como ato tencionado pelo fazer prático de minhas identidades fui optando pela resistência, me implicando com a imagem de que (in)felizmente, ciclos se fecham, nem sempre da forma que queremos, mas da melhor maneira como podemos fazê-los. Penso que tentar manter uma imagem do passado mais cristalizada, como fonte de experiência de imagens do presente, é de certa forma, impor que algo que se constitui de maneira plástica e polissêmica se mantenha enrijecida. Nesse movimento, fui, também, tentando não comparar a minha existência com a de outras pessoas ou grupos, ciente de que cada *gestalt* que se abre vivencia a dor e a delícia de ser o que é, frente o que se é desejado por nós. Assim tendem ser as nossas experiências, nem sempre são adocicadas, as vezes deixam um amargo ou um gosto ácido em nossas bocas, propiciando, ou não, abertura para saborear cuidadosamente o agridoce que é viver! Cada ser-no-mundo vivencia um tempo-espaco e movimento, proporcionando que as nossas vidas não sejam régua ou compasso para nenhuma outra.

Suponho que essas construções me foram possibilitadas frente os acompanhamentos psicoterapêuticos, e as formações e aprendizagens desenvolvidas em Fenomenologia existencial e em *Gestalt* terapia, que juntos aos momentos de produção dessa tese acadêmica me ajudaram a refletir sobre o quanto damos destaque para partes negativas de nossas vidas-formações, olhando para elas enquanto totalidades, e não como “apenas” elementos que configuram o todo de uma *gestalten*. Junto a isso, passei a entender que nem sempre implicamos atenção sobre o papel de emoções ou sentimentos em determinados espaços-tempos de nossas existências, o que pode nos tencionar a uma tentativa de removê-los “bruscamente” ou, até,

medicamentosamente, sem nos darmos conta de outras “peças” que podem ser fragilizadas na “torre maluca”<sup>10</sup> que é as nossas vidas, com tal remoção.

Por fim, com as percepções que dispus sobre mim, venho ressaltar que essa seção será desenvolvida na forma de um diário fenomenológico do mediador, que buscou tecer as minhas percepções sobre o processo de pesquisa-extensão em uma vivência “nua e crua”. Nesse diário descrevo radicalmente tanto as percepções produzidas pelo/as par-cientes, quanto os desafios, limites, possibilidades e potencialidades apresentados durante a investigação, pensando a escrita para além de uma descrição mecânica ou levantamento de inventário de seus acontecimentos, mas como uma construção crítica e criativa que dialoga teorias com práticas e subjetividades.

### **6.1 Contatos iniciais com os/as par-cientes da pesquisa-extensão para construção de um objetivo em comum, partilha de experiências e identificação de marcadores sociais**

Nessa subseção textual, tento orientar como ocorreram as situações pedagógicas, já mencionadas na subseção cronograma e síntese, tendo como base, principalmente, os acontecimentos da situação pedagógica 01, a qual iniciei o contato com os/as par-cientes dessa pesquisa-extensão, sendo essa situação implementada no LabEGeo da UESB no dia 03 de março de 2023 (segunda-feira), aproximadamente, das 14h00 às 17h30, horário e dia da semana que se tornaram pontos de referência para as demais situações pedagógicas. Ao mesmo tempo, tento nessa subseção responder o seguinte objetivo específico dessa tese acadêmica, que consiste em instalar com as par-cientes um espaço-tempo grupal focado nas relações vinculares comprometidas com a tarefa coletiva-colaborativa. Na situação pedagógica 01, tive como ponto de partida a discussão sobre os objetivos e a proposta dessa investigação com os/as oito par-cientes da EduGeoPsIC. Nesse momento, lhes expliquei que ambos/as vivenciariam entrevistas fenomenológicas, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens, e elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, que seria construído por eles/as nos momentos ou situações pedagógicas grupais e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral do CIEB. Tais vivências me auxiliariam a descrever e interpretar suas percepções e atos sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo. A principal intencionalidade para esse primeiro momento, foi a tentativa de configuração de um objetivo em comum no coletivo, propiciando que os/as par-

---

<sup>10</sup> Torre maluca consiste em um jogo no qual as pessoas tentam ir removendo uma peça por vez, sem que se derrube todas as outras, dispostas em uma totalidade no formato de torre.

cientes partilhassem seus pensamentos, sentimentos e ações relacionados à proposta, buscando validá-la ou recompô-la.

Após a problematização da proposta, que teve uma boa aceitação pelos/as par-cientes tanto pela abertura de seus objetivos quanto pela variedade de suas devolutivas, já mencionados em seções anteriores, eles/as realizaram a assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse instante, destaquei para os/as par-cientes os riscos e os benefícios dessa pesquisa, bem como que ela já estava aprovada por dois Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com situação do parecer aprovado sob número de parecer: 5.912.434 em 27/02/2023, e o da UESB, com situação do parecer aprovado sob número de parecer: 5.967.645 em 27/03/2023. Assim como, sobre a sua aprovação enquanto projeto de extensão pela plenária do Departamento de Geografia (DG) da UESB e pelo Comitê de Extensão da UESB, estando financiada como projeto de extensão pelo Edital-UESB N° “032/2023 - Concessão de ajuda de custo para ações extensionistas esporádicas”, tendo resolução Consepe N° 021/2023 (enquanto curso de extensão).

Após a assinatura dos TCLEs, pensei em propor aos/às par-cientes que pudéssemos gravar em áudio todas as situações pedagógicas, mas frente às experiências em atendimento em Psicologia pude observar o quanto esse dispositivo já disposto nos primeiros contatos tende a desfavorecer algumas manifestações perceptivas e/ou emocionais, à medida em que instaura um clima grupal “panóptico”. Diante disso, optei por gravar em áudio apenas os momentos de entrevista fenomenológica, buscando descrever densamente ao final de cada situação pedagógica, assim que chegava em casa, em um caderno azul, que chamei de diário fenomenológico da pesquisa-extensão, o qual me auxiliou tanto na produção de uma síntese das observações sobre o que foi construído, quanto na lembrança de falas dos/as par-cientes que me chamaram atenção durante as situações pedagógicas. Dando sequência aos TCLEs, propus aos/as par-cientes que realizássemos a conferência das documentações para solicitação de bolsistas e voluntários/as da EduGeoPsIC na PROEX-UESB. Propus essa conferência, com a finalidade de que não houvessem erros em seus pagamentos ou certificados.

Nessa sequência, sugeri que realizássemos uma dinâmica. Com isso, tentei propiciar uma troca de experiências entre os/as par-cientes e o mediador da EduGeoPsIC (eu). A dinâmica que desenvolvemos nomeei de “experiências que se conectam”, essa foi uma proposta que adaptei com base na “dinâmica linhas que se conectam”, a qual objetiva promover interação e movimento por meio do lançamento de um barbante entre os/as participantes de um grupo, estimulando a empatia e a compreensão mútua, ao mesmo tempo em que possibilita o compartilhamento de experiências de vida que se relacionam. Diante do tamanho e da estrutura

física do LabEGeo, não utilizei o barbante, sugerindo que os/as par-cientes se manifestassem diante da “ordem de seus desejos”, buscando relatar experiências que se relacionem com as já mencionadas. Com essa dinâmica, acredito que propicie que eles/as implicassem atenção para as suas afinidades no grupo, integrando as suas experiências com os/as demais, e não os/as excluindo, negando ou rejeitando. Pretendi, também, aproximar radicalmente os/as par-cientes, favorecendo um clima grupal agradável para que ao mesmo tempo que manifestassem alguns de seus desejos, medos, expectativas etc., tivessem abertura para expô-los no grupo de maneira confortável e confiável.

**Figura 55** – Diário fenomenológico da pesquisa-extensão



**Fonte:** Fotografia que produzi sobre o diário fenomenológico da pesquisa-extensão, no ano de 2023.

Para que isso acontecesse, primeiramente, sugeri aos/às par-cientes que as experiências produzidas no nosso grupo não poderiam ser abertas por nenhum/a deles/as em outros espaços fora das nossas situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens, pois além de antiético, um dos ideais do nosso coletivo era o cuidado profundo com as nossas imagens, além da possibilidade de instaurarmos um espaço-tempo confortável e confiável para manifestação das nossas vivências. Na tentativa de fortalecer a minha fala, o par-ciente de nome

Paraíba, voluntário da EduGeoPsIC e graduando semestralizado do 10º semestre do curso de Licenciatura e Bacharelado em Psicologia diurno da UESB, relata que “[...] é muito difícil ter um espaço que podemos confiar, por isso é muito importante esse cuidado ético para que o grupo se torne um ‘lugar seguro’” (Par-ciente Paraíba, 2023).

De modo geral, as experiências que foram sendo relacionadas pelos/as par-cientes tiveram como núcleo de sentido comum os seus desejos e, principalmente, medos sobre a conclusão de seus cursos de graduação. Suponho que essa foi a problemática central das experiências que foram aparecendo, pois quatro dos/as oito par-cientes estavam no último semestre de seus cursos de graduação. Inicialmente, proporcionei que todos/as par-cientes pudessem manifestar de forma “nua e crua” as suas experiências. O par-ciente de nome Bahia, voluntário da EduGeoPsIC e graduando semestralizado do 9º semestre do curso de Licenciatura em Geografia noturno da UESB, foi o último a manifestar as suas experiências, ele relatou que vem se angustiando bastante no seu último semestre de curso, pois perderá a sua bolsa e não tem ideia do que o espera. Após o seu relato, lhe fiz a seguinte problematização: Você conhece outras pessoas que já concluíram o seu curso de graduação? Bahia me respondeu que sim! Em seguida, lhe perguntei se ele sabia o que essas pessoas estavam fazendo para se manterem financeiramente assim que concluíram seus cursos? Bahia me relatou que alguns/mas estavam fazendo mestrado, se sustentando através de bolsas de pós-graduação ou de outras bolsas da universidade, outros/as procuraram emprego em escolas privadas ou como temporários/as na Rede Pública de Educação da Bahia. Objetivei com os meus questionamentos ampliar a consciência de Bahia para possíveis oportunidades após a conclusão de seu curso.

Bahia foi além do seu relato anterior, já ampliando consciência de que existiam essas possibilidades, mas ele “[...] não desejava nada de ninguém, apenas conquistar o que é meu, com mérito e merecimento” (Par-ciente Bahia, 2023). Frente a isso, lhe questionei se todas as pessoas poderiam ter as mesmas oportunidades vivenciando condições desiguais e tendo diferentes marcadores sociais? Bahia me respondeu que “[...] não tinha parado para pensar sobre esse lado” (Par-ciente Bahia, 2023). De modo geral, eu intencionava com essas problematizações ampliar a consciência de Bahia e dos/as demais par-cientes para o entendimento de que nem sempre temos socialmente o que merecemos. Logo, fazia uma crítica a sua visão meritocrática.

Para fechar essas indagações, falei para os/as par-cientes, sem direcionamentos, que não havia problema em desejar o que o/a outro/a tem ou tê-lo/a como fonte de inspiração. O problema estava em não ampliar consciência de que o/a outro/a em suas conquistas poderia não só vivenciar os prazeres de seus ganhos, como também os desprazeres das perdas advindas ou relacionadas a esses ganhos. Nessa hora, eu falava mais de mim do que dos/as próprios/as par-

cientes, pensava na minha aprovação no concurso público da UESB, que me proporcionou uma melhor estabilidade financeira e, ao mesmo tempo, distanciamento de mais de 500 km dos meus amigos e familiares, devido à mudança de Salvador-BA, uma cidade que gostava e já estava acostumado a morar, para Vitória da Conquista-BA. Com isso, senti o desangustiar do grupo, ainda que brevemente, sobre a questão dos limites e possibilidades da conclusão do curso de graduação. Além disso, com tais intervenções senti uma maior aproximação dos/as par-cientes para comigo, em especial o Bahia. Uma outra informação que gostaria de colocar, foi que em janeiro de 2024 o par-ciente Bahia foi aprovado em 4º lugar no mestrado em Geografia da UESB. Com essa última informação, espero fomentar aos/às leitores/as pulsões de esperança frente a, não só, os limites que podem ser tecidos em um tempo futuro, como as possibilidades que vão sendo abertas para esse tempo.

Sete dos/as oito par-cientes revelavam aflição e angústia com a experiência de conclusão de curso, mas um dos par-cientes, o de nome Rio Grande do Norte, que era voluntário da EduGeoPsIC, graduando dessemestralizado do 6º semestre do curso de Licenciatura em História vespertino da UESB e também cônjuge do par-ciente Bahia, revelou a sua estratégia para o grupo que lhe ajudava a desangustiar sobre esse tema. O Rio Grande do Norte relatou para o grupo que “[...] não irei terminar o meu curso tão cedo, não vou me sobrecarregar com todas as disciplinas da grade do semestre. Embora esteja no 6º semestre na UESB, estou dessemestralizado, pois só cursei as disciplinas até o 4º semestre do curso de História, sendo que o curso tem 8 semestres” (Par-ciente Rio Grande do Norte, 2023). Sublinho que o Rio Grande do Norte participava da EduGeoPsIC no turno da tarde, mesmo turno de oferta dos componentes curriculares do seu curso de graduação em História. Com essa afirmação não quero revelar descuido do par-ciente Rio Grande do Norte, pois ele foi bastante envolvido e comprometido com as tarefas grupais. Com as suas falas venho trazer à tona que nem sempre ampliamos consciência sobre os movimentos que fazemos, pois ao fazê-los podemos não nos dar conta do que com eles tentamos evitar.

Concluída a dinâmica das “experiências que se conectam”, em torno de 15h30 às 15h50, indaguei aos/às par-cientes se poderíamos realizar um momento de intervalo para que pudessemos ir ao banheiro, beber uma água e, principalmente, partilhar um lanche. Explicito que em contrato didático, disposto na Figura 26, acordamos em manter esse horário orientando os momentos de intervalo das situações pedagógicas da EduGeoPsIC implementadas no LabEGeo-UESB, já para as situações pedagógicas implementadas no CIEB, devido os/as estudantes líderes do Ensino Médio regular e integral permanecerem no colégio até às 16h20, buscamos dialogar o nosso tempo de intervalo com os horários da referida comunidade escolar. Com a partilha de lanches, busquei favorecer o acolhimento dos/as par-cientes e a produção de

um clima grupal agradável. Na situação pedagógica 01, ofereci para os/as par-cientes um bolo de cenoura com calda de brigadeiro e duas caixas de suco de laranja, em outras situações pedagógicas dispus outros lanches como chás, bolo formigueiro, refrigerante, beiju de coco, rosquinhas de coco e chocolate, sequilhos, biscoito voador, suco de cupuaçu, chocolates, pirulitos, balas de caramelo etc. Ainda durante o intervalo, realizamos a produção de fotografias do grupo. Com as fotografias, pretendi tanto auxiliar na aproximação e na produção de vínculos entre os/as par-cientes, quanto produzir registros que comprovassem o uso do financiamento da EduGeoPsIC.

Logo após o intervalo e a partilha de experiências, que favoreceu uma “quebra de gelo”, aproximando os/as par-cientes frente às suas afinidades, propus que realizássemos uma outra proposta que chamei de “dinâmica da interseccionalidade”, a qual possibilitaria uma apresentação mais intensa entre os/as par-cientes e o mediador da EduGeoPsIC (eu). Muito tem sido problematizado nos eventos contemporâneos de Educação que frequento sobre a importância do trabalho com as identidades dos/as estudantes nos espaços-tempos educativos, pois essa pode ser uma das formas de desconstrução de preconceitos e estereótipos, como também de fortalecimento de identidades fragilizadas pelas “lógicas” hegemônicas colonialistas. Diante disso, criei essa dinâmica tendo como dispositivo imagético um questionário de perfil interseccional dos/as participantes, presente na Figura 21. Como ponto de partida, entreguei o questionário para cada um/a dos/as par-cientes perguntando sobre alguns de seus marcadores sociais. A escolha do questionário como dispositivo imagético foi uma estratégia pedagógica que utilizei para que as personalidades não fossem consumidas pela coletividade, como também que após as primeiras respostas relatadas os/as demais não as copiassem. Dessa forma, pude observar tanto os marcadores sociais dos/as par-cientes do meu grupo, quanto os seus entendimentos conceituais sobre determinado marcador.

Com o questionário, pude, também, ter acesso aos marcadores dos/as par-cientes sem que eles/as se sentissem expostos/as para manifestarem suas identidades para o grupo. Diante do volume de imagens mais cristalizadas, representações sociais ou estereótipos produzidos sobre algumas identidades sociais, é mais comum do que se imagina, que a pessoa que tem identidades diversificadas (que se opõem ou se distanciam das identidades hegemônicas) se “envergonhe” em tê-las, se “odeie” por tê-las ou, até, como parte de um processo de produção de subjetivação, “odeie” não só a si mesma como aquilo que a reflete e amplia sua consciência sobre tais identidades que nela coabitam. Por isso, os/as deixei cientes de que poderiam ou não relatar seus marcadores antes de suas devidas problematizações conceituais. Sem pormenorizar, imagino que a dinâmica da interseccionalidade proporcionou uma intensa rede de identificação e de representatividade entre os/as par-cientes, uma vez que ao apresentar a teoria da

interseccionalidade e o desenho de uma pirâmide interseccional, todos/as nós (par-cientes e mediador) nos vimos minorias sociais, pois embora com marcadores diferenciados e em diferentes níveis de uma pirâmide interseccional, nenhum de nós embora mais próximos ou mais distantes de seu topo se viu como hegemonia máxima dessa pirâmide.

**Figura 56** – Pirâmide interseccional



**Fonte:** Pirâmide interseccional que desenvolvi para ilustrar o desenho que fiz na situação pedagógica 01, no ano de 2023.

De maneira geral, com essa segunda dinâmica busquei tanto a partilha de experiências identitárias, quanto a identificação do perfil interseccional dos/as par-cientes para o mediador e dos/as par-cientes entre si, buscando com isso proporcionar o estabelecimento de vínculos. Ademais, foram problematizados alguns dos marcadores centrais ou subconceitos que integram a concepção de interseccionalidade (nome social, classe social, idade, faixa etária, ideologia política, escolaridade, curso de graduação, grupo étnico-racial, cor da pele, gênero, sexo,

sexualidade, religiosidade, naturalidade e nacionalidade), como também a origem dessa concepção teórica.

Sem querer parecer repetitivo, na descrição do desenvolvimento da dinâmica da interseccionalidade, relatei que a abertura para discussão do perfil interseccional seria disposta conforme a vontade do/a par-ciente em problematizar determinado conceito ou em demarcar as suas identidades para o grupo, sem imposições de uma obrigatoriedade de sua fala nessa dinâmica. Dito isso, fui provocando o grupo ao desenvolvimento de uma escuta sensível e empática e de falas respeitadas e cuidadosas. O que me impressionou foi que todos/as escolheram dar continuidade a essa dinâmica, se sentindo confortáveis para relatar abertamente todos os seus marcadores sociais para o grupo. Inicialmente, entreguei um questionário de perfil interseccional para os/as par-cientes e propus que respondessem com base nos seus entendimentos sobre os conceitos, ou seja, sem pesquisar na internet, no celular ou pedissem ajuda para mim, enquanto mediador, ou para os/as seus/suas colegas, enquanto par-cientes. Sublinhei, também, que as suas informações não seriam usadas de maneira que lhes identificassem ou em prejuízo às suas imagens. Outro pedido que fiz, foi que os/as par-cientes do grupo respeitassem a diversidade que ali estava, tendo bastante cuidado ético para não divulgar os acontecimentos grupais fora da pesquisa-extensão EduGeoPsIC, a fim de que o grupo pudesse se configurar enquanto um “lugar seguro” para os/as seus/suas par-cientes! O questionário foi um dispositivo imagético ou uma alternativa para que a percepção “nua e crua” dos/as par-cientes fosse inicialmente manifestada sem a influência das percepções dos/as demais.

Após a conclusão do preenchimento dos questionários, que durou em média de 10 a 15 minutos, eu iniciei a problematização da primeira imagem dessa dinâmica, que foi a concepção teórica de **interseccionalidade**. Nessa breve discussão, relatei que a mencionada teoria foi cunhada conceitualmente pelas feministas Patricia Hill Collins, bell hooks, Kimberle Crenshaw, entre outras. Nas palavras de Silva e Menezes (2020, p. 03), a interseccionalidade é “[...] a perspectiva que aborda como o cruzamento de categorias e/ou sistemas de opressão de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, entre outros, produzem, de modo articulado, desigualdades e são constituídos mutuamente”. Ainda sobre a interseccionalidade, foi importante começar pela gênese dessa teoria, que se funda no feminismo negro norte-americano, surgindo em uma perspectiva de resistência e organização, quando teóricas e militantes afrodescendentes, implicaram “[...] atenção para o fato de que o feminismo tradicional não conseguia contemplar as reivindicações e os direitos das mulheres negras, porque reduzia a categoria mulher a uma identidade homogênea” (Silva; Menezes, 2020, p. 03).

No Brasil, a composição da ideia de interseccionalidade foi tecida e constituída de maneira muito próxima às construções estadunidenses. Uma ressalva, foi que diante da “unificação” do movimento negro brasileiro, atravessado por fortes imagens do machismo em seu interior, na qual predominavam as construções dos homens negros, sem uma maior reflexividade ou atenção para as “reais” demandas das mulheres negras deste coletivo, tais como: combate à violência de gênero, exercício de direitos reprodutivos, construção de creches etc. “Em função disso, as questões referentes às vidas das mulheres negras eram ‘preteridas’ por questões relativas às desigualdades sociais de raça e classe” (Silva; Menezes, 2020, p. 03, grifo meu).

A segunda imagem que problematizei nessa dinâmica, foi o conceito de **nome**. Após os/as par-cientes e eu relatarmos os nossos nomes de identidade e/ou nomes sociais, sendo que nenhum de nós declarou possuir nome social, questionei o grupo sobre os limites e as potencialidades do ato de nomear, provocando os/as par-cientes se o nome seria uma identidade, uma identificação ou nas palavras do poeta Rubem Alves (2005), seria uma gaiola ou uma prisão? Penso que o nome consiste em uma construção produzida anterior ou após o nascimento de uma pessoa, que neste momento inicial de sua vida não tem qualquer identificação ou escolha sobre o nome que lhe é dado, se não, a expectativa de quem o/a nomeia em tornar esse nome, posteriormente, uma das partes ou identidades da totalidades de quem o recebe. Enquanto elaboração não necessariamente desejada, o nome pode se tornar uma construção aceita ou, no pior dos casos, uma configuração rejeitada e imposta, que com a sua forma limitante e determinante tende a auxiliar na produção de sofrimentos. “Nomes são gaiolas. Quando a gente dá um nome a alguma coisa ou a alguma pessoa, ela fica engaiolada” (Alves, 2005, p. 31). Seria daí a necessidade “libertadora” dos nomes sociais? Destaquei, ainda, que frente um olhar interseccional o nome poderia ser relacionado aos papéis de gênero e as expectativas desses papéis sociais, implicando diretamente nas formas como dados gêneros devem se comportar diante do nome que recebem. Com tal problematização, os/as par-cientes demonstraram uma maior reflexividade, como também relataram que embora parecesse uma das perguntas mais simples, pensar sobre o nome implica um maior cuidado e atenção para com as gaiolas que colocamos os/as outros/as, sem que eles/às necessariamente queiram ali estar.

A terceira imagem que problematizei nessa dinâmica, foi o conceito de **classe social**. Antes dos/as par-cientes relatarem a sua classe, imaginei que as suas respostas estariam relacionadas a concepção sociológica da abordagem *marxiana*, se identificando enquanto classe proletária ou trabalhadora. Ressalto que a minha expectativa sobre as suas respostas se relaciona com a ideia de que a concepção sociológica de classe social da abordagem *marxiana* geralmente é problematizada em eventos da área de Ciências Humanas, áreas de formação dos/as par-

cientes da EduGeoPsIC enquanto licenciandos/as em Geografia, licenciando em História, e licenciando e bacharelado em Psicologia. No entanto, os/as par-cientes se distanciaram das concepções sociológicas de classe social, seja nas abordagens de Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim ou Pierre Bourdieu, para se aproximarem da concepção de classe social disposta pelo IBGE, que utiliza uma concepção de classe social baseada, unicamente, no rendimento médio mensal familiar em salários mínimos.

Na concepção de classe do IBGE as famílias que possuem renda mensal acima de 20 salários mínimos são reconhecidas como Classe A, as de 10 a 20 salários mínimos são Classe B, as de 4 a 10 salários mínimos são Classe C, as de 2 a 4 salários mínimos são Classe D e as de até 2 salários mínimos são Classe E. Uma observação é que filósofos e cientistas sociais problematizam a concepção do IBGE, pois acreditam que ela não implica atenção para o que é uma classe social, não identificando o motivo da existência de uma classe e nem o que a produz como tal. Nos relatos sobre as suas classes sociais, sete dos/as par-cientes se identificaram como classe D, tendo uma renda mensal familiar entre dois a quatro salários mínimos. A par-ciente de nome Ceará, voluntária da EduGeoPsIC e graduanda semestralizada do 9º semestre do curso de Licenciatura em Geografia noturno da UESB, foi a única que não se enquadrou na classe D, não se distanciando da concepção do IBGE, se entendendo como classe E, tendo uma renda mensal familiar de até dois salários mínimos. Na sequência de suas identificações, inicialmente, me declarei para os/as par-cientes enquanto classe trabalhadora, tendo como fundamento a concepção sociológica de classe social da abordagem *marxiana*, mas em seguida, provocado pelos seus relatos e intencionado pelas finalidades desta pesquisa-extensão, optei também por me declarar, com base na concepção de classe do IBGE, enquanto Classe D, tendo uma renda mensal familiar de dois a quatro salários mínimos.

Após as nossas declarações, entendendo que não é o foco dessa pesquisa-extensão a discussão aprofundada sobre as concepções de classe social, eu relatei para os/as par-cientes que o referido conceito, do ponto de vista histórico ganha força conceitual depois das revoluções burguesas do século XIX. Sendo que para Barata *et al* (2013), a classe social consiste em agrupamentos de pessoas que surgem em virtude das desigualdades sociais, mas que têm como fundamento que todos/as são “iguais perante a lei”. Sem me estender, disponho tal igualdade entre aspas enquanto uma tentativa de questioná-la com base no próprio entendimento que ressoa da teoria da interseccionalidade, na qual dados atos podem ser entendidos com maior ou menor gravidade mediante os marcadores sociais que atravessam as pessoas que os produzem. Ao retomar o conceito de classe social, sublinho que essa concepção “bastante cara” as Sociologias, a elas pode se referir a divisões econômicas, políticas e culturais das pessoas em grupos de um mundo que é atravessado e, também, produzido pelo sistema

capitalista. Avançando um pouquinho mais, ainda que também de forma resumida, aponte que as diversas abordagens de interpretação de classes sociais tendem “[...] potencialmente contribuir para melhor compreensão dos processos micro e macrosociais envolvidos na produção das desigualdades sociais” (Barata *et al*, 2013, p. 649).

Muitos[as] teóricos[as] da análise de classes diferenciam os conceitos de estratificação e estrutura, reservando o termo estratificação para abordagens que identificam as classes a partir da distribuição dos atributos e condições materiais dos indivíduos, definindo os limites dos estratos de modo mais ou menos arbitrário ou por meio de medidas estatísticas de distribuição. [...]. A terminologia adotada nos modelos de estratificação costuma diferenciar entre classes altas, médias e baixas, em consonância com o método de construção dos agrupamentos baseado na posição dos indivíduos em um “ranking” de valores contínuos. [...]. Uma variante da estratificação é a classificação baseada no agrupamento de ocupações. Esta modalidade de análise de classes baseia-se na concepção *durkheimiana* de divisão do trabalho. [...]. O ponto de partida da classificação é a identificação de “unidades de ocupação”, quer dizer, um conjunto de trabalhos tecnicamente semelhantes institucionalizados no mercado de trabalho por meio de sindicatos ou associações, necessidades de determinadas licenças ou credenciais (títulos), conhecimentos de ofício e outras características. (Barata *et al*, 2013, p. 649, grifo dos/as autores/as).

Sobre as abordagens *weberianas* e marxistas, Barata *et al* (2013, p. 649-650) relatam que essas:

[...] analisam as classes como resultantes de relações sociais estruturais, isto é, a posição dos indivíduos na estrutura de classes é inerente a relações sociais institucionalizadas, não correspondendo à gradação em uma escala. Nessas abordagens, as classes são grupos qualitativamente distintos entre si. Weber considera que o mercado é o principal determinante das oportunidades econômicas e sociais dos indivíduos. As relações no mercado de trabalho definem a estrutura de classes, enquanto outras relações sociais, que estabelecem distinções entre os indivíduos como as credenciais educacionais, a etnia, o gênero e a religião, definem a hierarquia de status. Weber sugere que podem ser identificadas empiricamente quatro classes básicas nas sociedades capitalistas ocidentais. A primeira distinção ocorre entre os[as] que têm a propriedade dos meios de produção e os[as] que não têm. A segunda divisão depende do tipo de propriedade e do tipo de serviço oferecido no mercado. O esquema resultante compreende os[as] empresários[as] (grandes proprietários[as] de meios de produção), a pequena burguesia (pequenos[as] proprietários[as]), trabalhadores[as] com credenciais acadêmicas e trabalhadores[as] cujo único bem é sua própria força de trabalho. Na tradição marxista da análise de classe os mecanismos de dominação e exploração econômica são considerados os principais determinantes da estrutura social resultante. As relações de exploração estabelecem um vínculo de dependência mútua entre exploradores[as] e explorados[as] que fundamenta as relações de classe.

Já na perspectiva de Bourdieu, os/as autores/as descrevem que:

[...] o mundo social pode ser descrito como um espaço construído por princípios de diferenciação no qual os[as] agentes são definidos[as] por suas posições relativas nesse espaço. [...]. Na primeira dimensão, as posições são definidas pelo volume de capital econômico e cultural dos[as] agentes; na segunda, pela composição desse capital (peso relativo de cada tipo de capital); e na terceira, diferencia as posições de acordo com as trajetórias seguidas pelos[as] agentes segundo a estabilidade ou alteração experimentada ao longo do tempo no volume e composição do capital. [...]. Com base nas posições dos[as] agentes no espaço social, é possível recortar classes, ou seja, conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e que submetidos[as] a condicionamentos materiais semelhantes devem compartilhar interesses, atitudes e práticas sociais. (Barata *et al*, 2013, p. 650).

Feita a apresentação da síntese sobre as concepções sociológicas de classe social nas abordagens de Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Pierre Bourdieu. Salientei para os/as par-cientes que os estudos em Saúde tendem a implicar atenção para “[...] três principais abordagens ao conceito de classe social: estratificação segundo variáveis econômicas e sociais, classe social segundo a abordagem marxista ou classe social segundo a concepção de Bourdieu” (Barata *et al*, 2013, p. 650). Tais abordagens, possibilitam aos/as pesquisadores/as da referida área identificarem grupos menos favorecidos que são diretamente vulnerabilizados, em relação a outros mais privilegiados, diante de processos de exclusão social que vivenciam, os quais refletem diretamente sobre os bens e serviços que esses grupos podem ou não acessarem e às diferentes importâncias e valores que recebem diante da classe social que ocupam. Problematizei, também, frente um olhar interseccional, que é preciso observar com cuidado que nas sociedades contemporâneas podem existir diferentes maneiras de desigualdade. Estando elas agrupadas em torno dos marcadores de classe, de gênero, de geração, de etnia etc. Um exemplo prático que propus para os/as par-cientes, foi que pensassem sobre as imagens de quais grupos étnico-raciais concentram as classes mais privilegiadas e quais se concentram nas mais desfavorecidas, os/as indagando que a desigualdade étnico-racial seria um dos motivos pelos quais negros/as que passam a ocuparem classes mais privilegiadas, continuam a sofrer processos discriminatórios e/ou de exclusão social.

Quando fechada a problematização sobre as abordagens conceituais de classe social, os/as par-cientes concordaram com a minha suposição sobre os seus entendimentos de classe, relatando que “realmente” tanto nos componentes curriculares específicos de cada um dos seus cursos, quanto no componente de Introdução à Sociologia, comum para todos eles, volta e meia é problematizada a concepção de classe social da abordagem *marxiana*. No entanto, relataram que fora da universidade, nos telejornais que assistem e nas entrevistas do IBGE ou de outras pesquisas que participaram é comumente apresentada a concepção de classe social enquanto perfil de renda mensal familiar. Com as suas respostas, refleti sobre o quanto a frequência e/ou

a constância de uma informação em nossas vidas-formações pode nos influenciar a negar, sem que nos dêmos conta ou a façamos sem ampliar consciência enquanto um meio de proteção, informações cientificamente produzidas que nos são ensinadas-aprendidas nos mais diversos espaços-tempos educativos. Frente a isso, e diante dos outros marcadores que utilizei, em entrevista fenomenológica individual optei pela concepção de classe social do IBGE, buscando identificar a renda mensal familiar dos/as par-cientes, que se repetiu as já mencionadas na situação pedagógica 01.

A quarta e quinta imagens problematizadas nesta dinâmica, foram os conceitos de **idade** e de **faixa etária**. Os/As par-cientes Rio Grande do Norte e Ceará, entenderam que os conceitos de idade e de faixa etária tinham significados semelhantes. O Rio Grande do Norte relatou que tinha 23 anos de idade e 23 anos de faixa etária, a Ceará falou que tinha 27 anos de idade e 27 anos de faixa etária. Os/as par-cientes Bahia, Paraíba, Alagoas (que é bolsista da EduGeoPsIC e graduanda dessemestralizada do 4º semestre do curso de Licenciatura em Geografia matutino da UESB), Pernambuco (que é bolsista da EduGeoPsIC e graduanda semestralizada do 4º semestre do curso de Licenciatura em Geografia matutino da UESB), Sergipe (que é bolsista da EduGeoPsIC e graduando semestralizado do 8º semestre do curso de Licenciatura em Geografia matutino da UESB), e Maranhão (que é voluntário da EduGeoPsIC e graduando semestralizado do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia noturno da UESB), diferenciaram o conceito de idade do de faixa etária. O Bahia relatou ter 27 anos de idade e estar na faixa etária adulta, o Paraíba relatou ter 23 anos de idade e estar na faixa etária jovem adulto, a Alagoas relatou ter 27 anos de idade e estar na faixa etária adulta, a Pernambuco relatou ter 45 anos de idade e estar na faixa etária adulta, o Sergipe relatou ter 23 anos de idade e estar na faixa etária de 20 a 30 anos, e o Maranhão relatou ter 21 anos de idade e estar na faixa etária de 20 a 30 anos.

Durante a problematização dos relatos dos/as seis últimos/as par-cientes, pude notar que a Pernambuco pareceu entender os conceitos de idade e de faixa etária; já o Bahia e a Alagoas embora revelassem entender o conceito de idade, frente às responsabilidades que assumiam e as imagens mais enrijecidas que tinham sobre a juventude, pareciam não saberem ao certo a faixa etária que pertenciam; observei, também, que o Sergipe e o Maranhão demonstraram entender o conceito de idade, mas apresentavam certas dúvidas sobre o de faixa etária, o interpretando enquanto uma faixa de idades em dezenas de uma determinada população por geração com base nos seus períodos de nascimento; e sobre o Paraíba, percebi que ele expressava entender o conceito de idade, mas diante da sua formação em Psicologia, identificava o conceito de faixa etária como sinônimo do de fase do desenvolvimento. As fases do desenvolvimento são estágios problematizados pelas Psicologias do Desenvolvimento

Humano, que se implicam em compreender o humano de uma maneira articulada e integrada em suas dimensões biológicas, cognitivas, afetivas, levando em conta aspectos culturais e sociais.

De forma resumida, por esse não ser, necessariamente, o foco da EduGeoPsIC, as fases do desenvolvimento são: de 1 a 11 anos fase da Criança, que pode ser observada nos quatro estágios (sensório-motor, que se estende até os 2 anos de idade; pré-operacional, que se situa aproximadamente de 2 a 8 anos; operacional-concreto, que se desenvolve mais ou menos entre 9 a 11 anos; e operacional-formal, que se inicia por volta dos 12 anos); de 12 a 17 anos fase da adolescência; de 18 a 29 anos fase da adultez emergente ou do/a jovem adulto/a; de 30 a 59 anos fase da vida adulta; e de 60 anos em diante fase da velhice. Nas fases do desenvolvimento a idade não é uma regra absoluta para enquadrar uma pessoa em uma fase, e sim uma outra possibilidade de observação de seu desenvolvimento, pois outros aspectos já mencionados são igualmente levados em consideração para identificação de uma pessoa em uma fase do desenvolvimento humano. Já sobre a fase do desenvolvimento mencionada pelo Paraíba, com base em Fiorini, More e Bardagi (2017, p. 45 grifo das autoras) é possível entender que:

Os jovens adultos contemporâneos experimentam certa ambivalência entre dependência e autonomia, fato que tem provocado o adiamento de compromissos, até então, típicos dessa fase do ciclo vital, a exemplo do casamento e da maternidade. Essas transformações geraram o conceito de “adultez emergente”, preconizado por Arnett (2006) e também conhecido pelo termo “prolongamento da adolescência” (Erikson, 1976).

Após os relatos de idade e de faixa etária dos/as par-cientes, narrei que eu tinha 29 anos de idade e me encontrava na última idade da faixa etária jovem. Indaguei para os/as par-cientes que a suas idades consistiam no tempo de vida proveniente desde os seus nascimentos até a data referente ao nosso encontro na situação pedagógica 01. Já a faixa etária se implica com a configuração de grupos de pessoas de idades próximas e características físicas, psicológicas e sociais em comum. “A faixa etária pode ser considerada um importante indicador demográfico para ajudar a entender as necessidades e demandas da população, além de ser utilizada em diversas áreas, como no caso da Saúde, da Educação, do mercado de trabalho, entre outras” (Sousa, 2023, online).

A palavra “faixa” tem origem no latim “fascia”, que possui o significado de “tira” ou “banda”. [...]. Enquanto a palavra “etária” tem origem no latim “aetarius”, com o significado relativo à idade. [...]. Dessa forma, a junção de “faixa” e “etária” traz um termo que indica uma banda ou tira que delimita ou agrupa indivíduos segundo a idade. Na Educação, o conceito de faixa etária é utilizado para definir os diferentes níveis de ensino e para adequar as

estratégias pedagógicas às características e necessidades de cada grupo de alunos/[as]. [...]. Na área da Saúde, o conceito de faixa etária é utilizado para identificar as necessidades de cuidados médicos e para fins estatísticos. As diferentes faixas etárias apresentam diferentes demandas de Saúde, devido às características biológicas e aos hábitos de vida de cada grupo. [...]. No mercado de trabalho, o conceito de faixa etária é utilizado para identificar as características e as necessidades de cada grupo de trabalhadores/[as]. Além disso, ela é utilizada como critério para a definição de políticas de recursos humanos. (Sousa, 2023, online, grifo da autora).

No que se refere às classificações da faixa etária adotei as da Legislação brasileira sobre Criança, Adolescente, Jovem, Adulto/a e “Idoso/a”. A Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, em seu “[...] Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Brasil, 2016, online). A Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, que em seu “[...] Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, online). A Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos/as jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, que em seu “[...] § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013, online); já em seu “[...] § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do adolescente e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do/[a] adolescente” (Brasil, 2013, online). Na ausência de Lei conceituando a pessoa adulta, deixando um período sobre suspensão entre a Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e a Lei Nº 10.741, de 1 de outubro de 2003, entendi a pessoa adulta como aquela com idade maior que a jovem, entre 30 (trinta) e 59 (cinquenta e nove) anos, uma vez que a partir dos 60 anos, a pessoa é considerada por lei “idosa”. A Lei Nº 10.741, de 1 de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa “Idosa” e dá outras providências, que em seu “[...] Art. 1º É instituído o Estatuto da Pessoa ‘Idosa’, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (Brasil, 2003, online); já em seu “[...] § 2º Entre as pessoas “idosas”, é assegurada prioridade especial aos maiores de 80 (oitenta) anos, atendendo-se suas necessidades sempre preferencialmente em relação às demais pessoas ‘idosas’” (Brasil, 2003, online).

Explicito que coloco a faixa etária do/a idoso/a entre aspas por adotar os termos “velho/a” e “velhice”, colocando-os em destaque, visto que as referidas proposições conceituais

foram configuradas por pesquisadores/as do campo das Psicologia do Desenvolvimento Humano, especialmente da Psicologia da Velhice, buscando enaltecer tais palavras ao invés da adesão a termos como “melhor idade”, “terceira idade”, “idoso” e outras construções imbuídas de caráter ageísta, pois entendem o termo “velha” e suas derivações como empoderamento às outras que expressam um perfil socialmente enrijecido (Lopes; Couto; Souza, 2022). O ageísmo é uma prática etarista que “[...] refere-se às atitudes que os indivíduos e a sociedade têm frequentemente com os/[as] demais em função da idade. [...]. [Em geral, refere-se tanto a] discriminação baseada na percepção da idade quanto no apoio a programas sociais específicos por idade”. (Goldani, 2010, p. 385).

De maneira mais ampla, pensar a faixa etária e a idade no perfil interseccional, possibilitou problematizar com os/as par-cientes as imagens mais cristalizadas produzidas pelo etarismo como as do infantilismo e do ageísmo em valorização da imagem hegemônica da juventude. Na perspectiva do etarismo a imagem da criança e tudo que remete a ela, pejorativamente, é relacionada ao infantilismo, como pouco disciplinada, autônoma ou responsável; já a imagem do/a velho/a e tudo que remete a ele/a, estereotipadamente, é vinculada ao ageísmo, como pouco produtivo/a, incapaz, desgastado/a e bastante dependente de seus/suas cuidadores/as. O etarismo, principalmente nos/as velhos/as, usa de preceitos físico-orgânicos para justificar seus fins perversos, como o enrugamento da pele, a limitação da neuroplasticidade e a resistência à aprendizagem, esquecendo-se de que outras possibilidades vão sendo tecidas, tais como o desenvolvimento da experiência e da cognição. Como também, supervaloriza a imagem estética da juventude, tensionando as pessoas jovens a uma resistência, quase que desumana, ao movimento de envelhecer, que acontece “naturalmente” todos os dias, mas começa a ganhar destaque na faixa etária adulta, mobilizando essas pessoas a uma percepção enrijecida do/a adulto/a muitas vezes já como velho/a. Um exemplo prático no ano de 2023 foi o vídeo das estudantes de uma universidade particular de Bauru-SP, “debochando” da colega universitária por ela ter 40 anos de idade. No vídeo as estudantes relatam que:

“Gente, quiz do dia: como ‘desmatricula’ um colega de sala?”. Logo depois, outra responde: “Mano, ela tem 40 anos já. Era para estar aposentada”. “Realmente”, concorda a terceira. “Gente, 40 anos não pode mais fazer faculdade. Eu tenho essa opinião”. Elas chegam a dizer que a mulher “não sabe o que é Google”. (G1, 2023, online, grifo do autor).

Durante a entrevista fenomenológica, pude perceber que houve uma apropriação qualitativa dos conceitos problematizados de idade e de faixa etária por parte dos/as par-cientes. Nas entrevistas o Paraíba relatou ter 24 anos de idade e estar na faixa etária jovem, o Sergipe relatou ter 23 anos de idade e estar na faixa etária jovem, a Ceará relatou ter 27 anos de idade e

estar na faixa etária jovem, o Rio Grande do Norte relatou ter 23 anos de idade e estar na faixa etária jovem, o Maranhão relatou ter 22 anos de idade e estar na faixa etária jovem, o Bahia relatou ter 27 anos de idade e estar na faixa etária jovem, a Alagoas relatou ter 28 anos de idade e estar na faixa etária jovem, e a Pernambuco relatou ter 45 anos de idade e estar na faixa etária adulta. Destaco que durante a entrevista fenomenológica alguns/mas dos/as par-cientes estavam com idades diferentes, pois, assim como eu, tinham completado mais um ano de vida durante o período da investigação.

A sexta imagem que problematizei nessa dinâmica, foi o conceito de **ideologia política**. A par-ciente Alagoas ao se sentir confortável com o grupo, iniciou essa rodada demarcando que a sua ideologia política era de direita. Nesse momento, todos/as os/as demais par-cientes a olharam com espanto ou assustados/as, levando a Alagoas a refletir sobre os sentidos e significados desses olhares, principalmente, quando o Bahia, o Paraíba, a Ceará, a Pernambuco e o Maranhão demarcaram que as suas ideologias políticas eram de esquerda; o Rio Grande do Norte que a sua ideologia política era de extrema esquerda; e o Sergipe que a sua ideologia política era de centro. A par-ciente Pernambuco (2023), que era muito próxima da Alagoas, sem implicar cuidado ao movimento que se mobilizava no grupo, foi além de sua fala relatando “[...] eu sou de esquerda. Deus me livre ser de direita!” Logo após a fala da Pernambuco, a par-ciente Alagoas (2023) relatou a seguinte frase para o grupo “[...] gente, eu sou de direita, mas eu não sou bolsonarista”.

A fala de Alagoas, embora produzida como um mecanismo de defesa a sua própria imagem, frente os olhares extremamente assustados e irritados sobre a sua manifestação política, auxiliou no desangustamento dos/as demais par-cientes. Pude observar que o grupo estava até disposto a “tolerar” alguém de direita, mas não alguém bolsonarista. Nesse momento, vi um potencial radicalmente negativo nos grupos, que consiste em silenciar percepções ou construções de sentidos que se distanciem drasticamente de seu núcleo de sentido comum. Ao mesmo tempo, tomei a reação dos/as demais par-cientes do grupo com uma reação espontânea ou como um mecanismo de defesa de suas imagens e/ou integridades físico-psíquicas.

Como já mencionado em seções anteriores, o governo de Jair Messias Bolsonaro, de 1 de janeiro de 2019 até 31 de dezembro de 2022, foi conhecido no Brasil como um momento político de conflitos antagônicos profundos entre ideologias políticas de esquerda e de direita; de atrocidades ou ataques físico-psíquicos a grupos diversificados, em favor de imagens mais cristalizadas “da família, da moral e dos bons costumes”; e de retrocessos aos direitos sociais já conquistados ao longo do tempo. Por esse motivo, acredito que as emoções de medo e espanto dos/as demais par-cientes sobre a ideologia política da Alagoas, se justificam, embora não lhes deem o direito de desrespeitá-la, o que felizmente não aconteceu! Diante de experiências

anteriores que tive como filho, amigo ou professor, passei a entender que nem sempre a ideologia política de uma pessoa representa ela enquanto totalidade ou a define de maneira generalista, podendo essa ser mais uma das consequências de processos de subjetivação elaborados por grupos hegemônicos mais desumanizantes ou, ainda, uma negação de si próprio/a, na tentativa de aceitação pelo/a outro/a que quero vir-a-ser ou que quero por ele/a ser aceito/a, o que nas palavras de Freire (2013) estaria relacionado a sua metáfora do oprimido enquanto hospedeiro do opressor.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial, uma irresistível atração pelo/a] opressor[a]. Pelos seus padrões de vida. Participar desses padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o/a] opressor[a]. Imitá-lo/a]. Segui-lo/a]. Isto se verifica, sobretudo, nos/as] oprimidos/as] de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao/à] “homem [ou mulher] ilustre” da chamada classe “superior”. (Freire, 2013, p. 68, grifo do autor).

Ao mesmo tempo, também entendo a ideologia adotada enquanto uma escolha consciente ou “(ir)responsável”, passando a implicar atenção, com base em Eagleton (1997, p. 22) *apud* Silva (2015, p. 5), que tal escolha “tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade”. De modo geral, se não fossem as mencionadas experiências junto a minha formação em Psicologia, eu provavelmente teria manifestado emoções semelhantes às dos/as demais par-cientes, o que poderia afastar bruscamente a Alagoas da EduGeoPsIC.

Perante os acontecidos, antes mesmo de demarcar a minha ideologia política, ressaltei, abertamente para o grupo, que a ideia de “lugar seguro”, que propus, não consistia, necessariamente, em um local no qual todos/as teriam que gostar das mesmas coisas, e sim em um espaço-tempo de abertura e de respeito. Falei que uma das intencionalidades do grupo se implicava com a produção de escutas mais atentas, sensíveis e empáticas, pois seriam essas escutas que proporcionariam falas mais respeitosas e cuidadosas, seja em concordância ou discordância das opiniões manifestadas. Problematizei, também, que cada marcador social é parte de nossa *gestalten*, e não ela enquanto totalidade. Tais falas, juntas as da Alagoas, desangustiarão o grupo e não promoverão maiores conflitos sobre a concepção de ideologia política. Feito isso, me demarquei para o grupo enquanto alguém que se aproxima da ideologia política de esquerda.

Após me demarcar, relatei para os/às par-cientes, ainda que de forma sintetizada, que a ideologia, para Silva (2015, p. 5, grifo da autora) se configura em “[...] uma forma ‘cristalizada’ de visão de mundo dos grupos sociais em suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais

cotidianas. Porém, esta forma de ver e de interpretar o mundo, não é algo homogêneo e uniforme em todas as camadas de classes sociais”, e sim, uma manifestação sociocultural heterogênea e diversa, que se produz nas próprias ações dos/as agentes políticos/as.

A ideologia é algo possível de ser transformada, recriada, ou até mesmo, de ser reproduzida e disseminada ao longo dos contextos históricos. Consideramos que o caminho que percorre o termo é este: “começa com um sentido atribuído por Destutt, que depois é modificado por Napoleão e, em seguida, é retomado por Marx que, por sua vez, lhe dá um outro sentido” (Löwy, 2006, p. 11). Assim, o termo ficará conhecido na metade do século XIX, por este viés “metafísico-vulgar” e especulativo de Bonaparte, onde Marx, por volta de 1846, conceitua em *A ideologia alemã* como “falsa consciência”, e novamente, será modificada no Prefácio de 1859 “como necessária”, e assim por diante, o conceito se espalha ao longo dos séculos XIX e XX de formas diferenciadas no âmbito da tradição marxista. Depois de percorrido este caminho “tortuoso” conforme as palavras de Löwy (2006), os sentidos atribuídos às ideologias descritas nos *Cadernos do Cárcere*, são capazes de mudar determinadas realidades sociais. Pois, as ideologias não se “sentem”, mas se vivem e se concretizam nas práticas e nas lutas sociais e políticas dos homens [e mulheres] em sociedade. Assim, podemos situar e classificar, as duas principais formas do conceito de ideologia que Gramsci relaciona em seus *Cadernos*. A primeira é classificada como “ideologias pequenas” ou “voluntaristas”, e outras conhecidas como “ideologias necessárias”, as “orgânicas”. A primeira “enquanto são ‘arbitrárias’, não criam mais do que ‘movimentos’ individuais, polêmicas, etc” (Gramsci, 2011, p. 237). A última é necessária, pois conforme o autor, estas ideologias “organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens [e mulheres] se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc” (Gramsci, 2011, p. 237). Ou seja, “as ideologias são expressões da estrutura e se modificam com a modificação desta” e não o inverso (Gramsci, 2011, p. 131). Para Gramsci, a ideologia não é algo coeso e homogêneo, e sim, algo contraditório e muito complexo, sabendo-se, que a realidade social é complexa e contraditória ao mesmo tempo. (Silva, 2025, p. 5-6, grifo da autora).

Diante do conceito apresentado, penso que uma ideologia consiste em uma lente que nos orienta na visão das formas e qualidades com as quais experienciamos o mundo-da-vida. Tais lentes não são neutras, pois a composição de seus graus em valores, atitudes e comportamentos compõem lentes mais humanizantes ou mais desumanizantes, as quais influenciam diretamente no planejar-sentir-agir de seus usuários/as, que nem sempre ampliam consciência sobre as consequências de tais usos sem as devidas prescrições para as suas realidades. Dito de outra forma, a ideologia “[...] se manifesta na arte, na cultura, na política, na religião, influenciando diretamente as visões de mundo, os valores e os princípios dos sujeitos sociais” (Silva, 2025, p. 6). Já sobre as expressões de pensamentos político-ideológicos, optei pelas concepções de esquerda, direita e centro, muito embora seja “[...] usual a referência a Sartre, que parece ter sido um dos primeiros a dizer que direita e esquerda são duas caixas vazias. [...]. Delas se fala frequentemente com um certo enfado, como de uma de tantas

armadilhas linguísticas em que se deixa aprisionar o debate político” (Bobbio, 1995, p. 32). No que confere o contexto de seus surgimentos,

No dia 21 de Setembro de 1792, 749 deputados se reuniram em uma assembleia para discutir os rumos que a França tomaria após os turbulentos acontecimentos decorrentes da Revolução Francesa. Os girondinos (moderados) se sentaram à direita na sala, enquanto os jacobinos (radicais) se sentaram à esquerda, e os oscilantes sentaram-se no centro. O que eles não imaginavam é que os lugares em que se sentaram naquela assembleia lançariam as bases para o vocabulário político diádico de direita e esquerda até os dias atuais. Na história, as ideias estão sujeitas ao escrutínio dos que hão de vir, e os termos “direita” e “esquerda” não poderiam fugir desse processo. Se, inicialmente, serviram para distinguir os mais moderados dos mais radicais dentro da burguesia pertencente ao terceiro estado convocado em uma assembleia durante a Revolução Francesa, ao longo do tempo, ganharam novos contornos e assumiram as mais diversas formas e significados que podem ou não, em maior ou em menor medida, dependendo do lugar de onde se fala, estar de acordo ou em desacordo com o seu contexto de surgimento. (Silva; Moraes, 2019, p. 169).

Desde então, direita, esquerda e centro passaram a ser associados para diferenciar ideias políticas entre grupos que defendem a manutenção do *status quo* ou querem transformações sociais. Mediante as concepções iniciais de ideologia política problematizadas com os/as par-cientes, avancei para os próximos conceitos, sendo que em diálogo com a minha orientadora optamos por não dar continuidade a esse questionamento na entrevista fenomenológica, tanto para não constranger os/as par-cientes, uma vez que todos/as apresentaram um bom entendimento sobre essa concepção, quanto para não persistir em algo que fugia o foco da nossa investigação, no que se refere a produção de mudanças de ideologia política. De modo geral, a concepção de ideologia política no olhar interseccional se configura enquanto mais uma possibilidade de observação para o quanto as pessoas problematizam ou compactuam com imagens mais cristalizadas que mantêm determinados grupos nos topos de pirâmides interseccionais e outros nas bases, como também, propicia um entendimento para como essas pessoas se veem mediante a posição que ocupam nessas pirâmides.

A sétima e oitava imagens problematizadas nesta dinâmica, foram os conceitos de **escolaridade** e de **curso de graduação**. Os/as par-cientes de maneira geral, se declararam, ainda que de formas diferentes, com mesmo grau de escolaridade, ao que confere os seus entendimentos sobre esse conceito. Já sobre os seus cursos de graduação não houveram dúvidas conceituais. O Paraíba declarou a sua escolaridade enquanto concluinte de graduação em Psicologia e o seu curso de graduação como Psicologia, o Sergipe declarou a sua escolaridade enquanto graduação incompleta e o seu curso de graduação como Licenciatura em Geografia, a Ceará declarou a sua escolaridade enquanto superior incompleto e o seu curso de graduação

como Licenciatura em Geografia, o Rio Grande do Norte declarou a sua escolaridade enquanto graduando e o seu curso de graduação como Licenciatura em História, o Maranhão declarou a sua escolaridade enquanto graduando em Geografia e o seu curso de graduação como Licenciatura em Geografia, o Bahia declarou a sua escolaridade enquanto ensino superior incompleto e o seu curso de graduação como Geografia, a Alagoas declarou a sua escolaridade enquanto cursando ensino superior e o seu curso de graduação como Geografia, e a Pernambuco declarou a sua escolaridade enquanto graduação incompleta e o seu curso de graduação como Licenciatura em Geografia. Pude observar que o Sergipe, o Rio Grande do Norte, a Pernambuco, o Paraíba e o Maranhão destacam de forma específica as suas escolaridades; o Paraíba e o Maranhão já avançam as suas respostas a esse conceito descrevendo o curso do nível da educação que estudam; já o Bahia, a Alagoas e a Ceará, não especificam as suas escolaridades, relatando apenas o nível da educação que a desenvolvem.

Sobre a concepção de curso de graduação, observei que apenas cinco dos/as oito participantes informaram seus cursos junto a modalidade que os fazem, que seria licenciatura ou bacharelado. O Paraíba, optou por não demarcar a modalidade de seu curso, pois fazia as duas ao mesmo tempo, ou seja, cursava na UESB tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado em Psicologia. A Alagoas, não identificou a modalidade de seu curso, pois não sabia ao certo as diferenças conceituais entre a licenciatura e o bacharelado. O Bahia, relatou que não identificou a modalidade do seu curso por ainda ter uma determinada resistência em estar cursando uma licenciatura. Embora todos/as os/as participantes dos três cursos manifestados estejam na área de Ciências Humanas, na UESB o único curso de Humanas que tem as duas modalidades ofertadas pela instituição é o de Psicologia, os demais dessa área só são oferecidos na modalidade de licenciatura.

Com o relato do Bahia, falei abertamente para os/as participantes que o curso de Geografia da UESB consiste em uma **modalidade de licenciatura**, que é um curso de formação de professores/as e educadores/as de Geografia, e não em uma **modalidade de bacharelado**, que seria um curso mais direcionado para os/as seus/suas profissionais atuarem em diversas funções dentro dessa área, nos diversos segmentos de mercado. Destaquei que cientes de que o curso consistia em uma licenciatura, seria importante que implicassem um maior cuidado para com os componentes curriculares da área de prática de ensino que desenvolvem, intencionalmente área que trabalho. Relatei, também, que não era demérito algum fazer um curso de licenciatura em relação a um de bacharelado, e que tal hierarquização dos cursos de graduação estava diretamente relacionada à concepção de interseccionalidade, uma vez que por meio da propagação de imagens mais cristalizadas, pessoas que cursam determinadas graduações podem

ser dispostas em diferentes níveis de uma pirâmide interseccional diante de um maior ou de um menor prestígio concebido socialmente ao curso que fazem ou fizeram.

Em continuidade, indaguei que com a escolaridade não era diferente, pois a depender do nível (educação básica ou educação “superior”) da etapa, do curso ou do programa (educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; cursos sequenciais por campo de saber; extensão; graduação; e pós-graduação, em seus programas de mestrado e doutorado ou cursos de especialização e aperfeiçoamento) que as pessoas fazem, elas podem se disporem em diferentes posições de uma pirâmide interseccional. Contudo, é preciso entender que as pessoas vivenciam tempos-espacos e movimentos diferentes, o que implica diretamente em seus acessos aos diversos níveis, etapas, cursos ou programas educacionais, pois embora todos eles se disponham com ofertas públicas e gratuitas, alguns, diante do baixo número de vagas oferecidas, exigem diversos critérios seletivos que são, de certa forma, excludentes. Ademais, no olhar interseccional a perspectiva da meritocracia deve ser criticada, uma vez que não há mérito algum, quando todos/as não têm as mesmas oportunidades de acesso, alguns/mas precisam trabalhar para comer ou para sustentar as suas famílias, não dispondo de tempo para o desenvolvimento do estudo, outras vezes, infelizmente, os cenários educativos não estão preparados arquitetonicamente para garantir acessibilidade a pessoas com deficiência, como podem, ainda que não seja da intencionalidade explícita, refletirem inúmeros estereótipos sociais compactuando diretamente com a exclusão de pessoas de determinados grupos étnico-raciais, identidades de gênero, orientações sexuais, classes sociais etc.

Posto isso, relatei que eu me encontrava no nível escolar da “educação superior”, ou como prefiro na “educação universitária”, concluindo curso de pós-graduação em programa de doutorado na área de Educação e Contemporaneidade e que os meus cursos de graduação eram de Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Psicologia. Após demarcar a minha escolaridade, falei para os/as par-cientes que teria como referência para o conceito de escolaridade a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na referida Lei, o capítulo I dispõe a composição dos **níveis escolares**, descrevendo que em seu “[...] Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - **educação básica**, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - **educação superior**” (Brasil, 1996, online, grifo meu).

Sobre o nível da educação básica, a Lei Nº 9.394 implica no Art. 4º., especificamente, em seu “[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 1996, online). Como também, descreve as três **etapas** da educação básica em seu “[...] Art. 29. A **educação infantil**, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, online, grifo meu), sendo que no “[...] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996, online). Em seu “[...] Art. 32. O **ensino fundamental** obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão[/ã]” (Brasil, 1996, online, grifo meu). Em seu “[...] Art. 35. O **ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos” (Brasil, 1996, online, grifo meu). Na última etapa, o ensino médio, após atendida a formação geral do educando/a, poderá, também prepará-lo/a para o exercício de profissões técnicas, que com base no “[...] Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (Brasil, 1996, online).

Uma ressalva, é que as três etapas do nível da educação básica podem ser ofertadas tanto na já mencionada **modalidade regular**; quanto na **modalidade da Educação de Jovens e Adultos/as (EJA)**, que conforme o “[...] Art. 37. A educação de jovens e adultos[/as] será destinada àqueles[/as] que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, online), como também, no

[...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos[/as] jovens e aos[/as] adultos[/as], que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do[/a] alunado[/a], seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1996, online).

Na **modalidade da “educação especial”**, que prefiro chamar de “educação inclusiva”, a qual segundo o “[...] Art. 58. Entende-se por ‘educação especial’, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos[/as] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, online); e na **modalidade da educação bilíngue de surdos/as**, que para o

[...] Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos[/as], para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos[/as], classes bilíngues

de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos[/as], para educandos[/as] surdos[/as], surdo[/a]-cegos[/as], com deficiência auditiva sinalizantes, surdos[/as] com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 1996, online).

Sobre o nível da educação superior, a Lei Nº 9.394 dispõe em seu “[...] Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996, online). No

[...] Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes  **cursos**  e programas: I -  **cursos sequenciais por campo de saber** , de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos[/as] que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II -  **de graduação** , abertos a candidatos[/as] que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados[/as] em processo seletivo; III -  **de pós-graduação** , compreendendo  **programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento**  e outros, abertos a candidatos[/as] diplomados[/as] em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV -  **de extensão** , abertos a candidatos[/as] que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (Brasil, 1996, online, grifo meu).

Concluída a problematização do conceito de escolaridade, relatei para os/as par-cientes a concepção de curso de graduação, conforme a Lei Nº 9.394 no Art. 44., que descreve que a “educação superior” abrangerá os seguintes  **cursos** , no qual o de graduação aparece nesse artigo, especificamente, em seu “[...] II -  **de graduação** , abertos a candidatos[/as] que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados[/as] em processo seletivo” (Brasil, 1996, online, grifo meu). Como também, no

[...] Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...]. II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. (Brasil, 1996, online).

Feita a discussão sobre os conceitos de escolaridade e curso de graduação, saliento que na entrevista fenomenológica, os/as par-cientes declararam, de maneira geral, as suas escolaridades como graduandos/as. Já referente aos seus cursos de graduação, manifestaram os mencionados no início da discussão da oitava imagem problematizada nesta dinâmica, estando esses acrescidos pela modalidade que o fazem, seja ela licenciatura e/ou bacharelado.

A nona e décima imagens problematizadas nesta dinâmica, foram os conceitos de  **grupo étnico-racial**  e de  **cor da pele** . O ponto de partida para discussão dessas imagens se inicia com

a autodeclaração dos/as par-cientes. O Maranhão, primeiro a se autodeclarar, afirma pertencer ao grupo étnico-racial branco latino-americano, tendo a cor da pele branca; a Ceará se declara como pertencente ao grupo étnico-racial branco, tendo a cor da pele branca; o Paraíba se declara como pertencente ao grupo étnico-racial quilombola, tendo a cor da pele preta; o Bahia se declara como pertencente ao grupo étnico-racial negro, tendo a cor da pele parda; o Sergipe se declara como pertencente ao grupo étnico-racial branco, tendo a cor da pele parda; o Rio Grande do Norte se declara como pertencente ao grupo étnico-racial pardo, tendo a cor da pele parda; a Alagoas se declara como pertencente ao grupo étnico-racial pardo, tendo a cor da pele parda; e a Pernambuco se declara como pertencente ao grupo étnico-racial preto, tendo a cor da pele morena.

Com base em suas autodeclarações e nas discussões sobre elas, pude observar que a Ceará, o Paraíba e o Bahia entendem tanto o conceito de grupo étnico-racial quanto o de cor da pele, atribuindo esses entendimentos aos eventos que participaram na UESB, as informações acessadas em redes sociais, aos componentes curriculares obrigatórios da área de ensino desenvolvidos nos seus cursos de graduação e aos componentes curriculares optativos ofertados na mencionada universidade. A Alagoas e o Rio Grande do Norte, revelam um entendimento de que as concepções de grupo étnico-racial e cor da pele são conceitos sinônimos, tais entendimentos se fundamentam na categoria “raça/cor” utilizada pelo IBGE em suas pesquisas de censo demográfico. “A classificação oficial de raça no Brasil, conforme o censo aplicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é composta por cinco categorias: branco[/a], preto[/a], pardo[/a], amarelo[/a] e indígena” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 4). Cabe destacar que embora fundamentados na categoria raça/cor do IBGE, entendi que os/as par-cientes Alagoas e Rio Grande do Norte desconhecem os conceitos de grupo étnico-racial e de cor da pele, uma vez que o próprio IBGE identifica o termo pardo/a como um descritor para pessoas negras, especificamente “[...] pessoas negras de pele clara, lidas socialmente enquanto pardas” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 5).

Na década de 70, um esforço das Ciências Sociais e movimentos negros reuniu pretos[/as] e pardos[/as] sob categoria mais ampla de “negro[/a]” para fins de análises estatísticas populacionais e com o intuito de gerar uma identidade racial unificada que mobilizasse uma organização antirracista integrada. Portanto, atualmente, a população negra é constituída pelo somatório de pretos[/as] e pardos[/as]. Esse somatório emerge no debate racial nos anos 70, a partir da constatação de que os índices educacionais e socioeconômicos de pessoas negras de pele clara (identificadas como pardas) eram muito similares aos índices de pessoas pretas (Sueli Carneiro; Djamilá Ribeiro; Bianca Santana, 2020), e que, portanto, elas compartilhavam da mesma herança de precarizações e vulnerabilidades sociais. (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 4, grifo das autoras).

Um outro destaque, ainda que não seja uma de suas intencionalidades, foi que ao entenderem o grupo étnico-racial e a cor da pele como conceitos sinônimos, se denominando de pardos/as, a Alagoas e o Rio Grande do Norte se “isentam” de uma raça, pois conforme Lago, Montibeler e Miguel (2023, p. 4), “[...] raça é, para além da cor da pele, um posicionamento político-ideológico, visto que uma mesma pessoa pode ser lida racialmente de formas diferentes, dependendo de onde se encontra geograficamente”. Tal concepção de raça, se distancia de perspectivas de significado, unicamente, biológicos, por entender que do ponto de vista biológico raças humanas não existem, uma vez que o “[...] genoma humano é composto de 25 mil genes. As diferenças mais aparentes (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um grupo “insignificante” de genes”. (Santos *et al*, 2010, p. 122, grifo meu). Além do mais,

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, na Pnad Contínua 2019, divulgada pelo IBGE (2019) no critério de declaração de cor ou raça, a maior parte da população brasileira residente é parda: são 98,2 milhões de pessoas, representando 46,8% do total. Esse índice representa uma maioria que se encontra hoje nos entremeios da identidade racial (Joyce de Souza Lopes, 2017), pessoas que não se veem representadas pelo modelo dicotômico (branco/[a]-preto/[a]) de raça advindo de uma herança imperialista e que se autodefinem na identificação. São pessoas que determinam sua raça a partir da tonalidade de sua pele, visto que “pardo/[a]” é um tom entre as grandes categorias de cor, um meio termo, não sendo imbuído de característica racial definitiva ou mesmo de uma cultura, afinal, não existe uma cultura parda. (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 4, grifo das autoras).

Ainda que não seja com essa finalidade, ao declarar o seu grupo étnico-racial e a sua cor da pele como pardo/a, dentro dos contextos culturais brasileiros, acreditando se distanciar dos traços dos fenótipos negro, a pessoa se esquece que também se distancia dos traços dos fenótipos branco.

Além disso, “pardo/[a]” é, segundo a definição, o/[a] “branco/[a] escurecido/[a]” e não o/[a] “preto/[a] embranquecido/[a]”, é aquele/[a] de cor “escura” e não o sujeito de cor “clara”. Isso porque a cor “branca” é tomada como o padrão, o referente, a norma, o modelo universal de humanidade da qual o/[a] “preto/[a]” e o/[a] “pardo/[a]” se desviam, e a branquidade é colocada no centro, ao mesmo tempo que é invisibilizada no discurso público e na linguagem cotidiana (Daflon, 2017, p. 139 *apud* Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 7, grifo das autoras).

Problematizada algumas das implicações da adoção do termo pardo/a enquanto identificação de cor da pele e grupo étnico-racial, descrevo que fenotipicamente, e, com fenotipicamente, me refiro aos traços como a cor da pele, a textura do cabelo, os formatos do rosto, lábios e nariz etc., que a par-ciente Alagoas pode ser lida socialmente como uma mulher

negra de pele clara, de cabelos crespos alisados, de nariz fino, e de lábios grossos. Com tal descrição, venho relatar que quando questionada sobre o motivo de sua declaração de cor da pele e grupo étnico-racial serem a mesma resposta, parda, a par-ciente Alagoas, após destacar que fundamentava a sua resposta no conceito de raça/cor do IBGE, me responde o questionamento com a seguinte indagação: “[...] acho que sou parda, né?” (Par-ciente Alagoas, 2023). Não encontrando respostas de minha parte para o seu questionamento, ela relata “[...] é, acho que sou sim!” (Par-ciente Alagoas, 2023). “Os[/As] pardos[/as] são necessariamente pessoas com algum atributo físico marcadamente racializado, seja este atributo a cor da pele, traços ou o cabelo e, por essa razão, argumentamos que sua negritude é percebida, porém invisibilizada” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 6). Ademais, acredito que tal conflito com a sua identidade étnico-racial se relaciona às aproximações de sua imagem com as imagens mais cristalizadas da branquitude, pois, como já relatei, fenotipicamente observei a Alagoas como uma negra de pele clara. Ressalto que de forma alguma culpabilizo ou julgo as falas da Alagoas, pois entendo que:

[...] o desejo de aproximação das imagens da branquitude refere-se a uma construção propagada nas mais diversas instituições controladoras, sendo ainda, um dos meios de exclusão social para os[/as] que se distanciam dessa imagem. Nas palavras de Bento (2002, p. 27), é preciso “[...] compreender o branqueamento do[/a] negro[/a] não como manipulação, mas sim como construção de uma identidade branca que o[/a] negro[/a] em processo de ascensão foi coagido[/a] a desejar”. (Lopes; Couto; Souza, 2022, p. 189).

Já sobre o par-ciente Rio Grande do Norte, que também se identificou como pardo, pude observá-lo como um/a dos/as par-cientes mais distantes dos traços dos fenótipos negro, até mesmo em relação aos/as par-cientes que se autodeclararam como branco ou branco latino-americano. O Rio Grande do Norte pode ser lido socialmente como um homem de pele branca, de cabelos ondulados, e de nariz e lábios finos. Quando questionado sobre o motivo da sua declaração de cor da pele e grupo étnico-racial serem pardo, o par-ciente Rio Grande do Norte revelou ter ciência de seus privilégios proporcionados pelas imagens mais cristalizadas da branquitude, as quais o favorecem socialmente, alegando que o seu entendimento de pardo/a se fundamentava na concepção de raça/cor do IBGE, uma vez que ele se entendia enquanto uma pessoa de pele clara, filho biológico de uma mãe branca e de um pai negro retinto, ancorando o seu discurso na “[...] democracia racial e na ideia de que somos todos[/as] miscigenados[/as], [o que embora possa não ter sido o seu objetivo, mas as suas falas podem atuar como] uma evidente tentativa de invisibilizar o racismo que estrutura a sociedade brasileira” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 4). Como já destacado anteriormente, a fundamentação para a cor

da pele e grupo étnico-racial do Rio Grande do Norte era contrária ao seu próprio entendimento, uma vez que conforme o IBGE pardo é quem “[...] possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros” (Moragas, 2023, online). Outro elemento que levava o Rio Grande do Norte a acreditar em sua resposta era a sua certidão de nascimento, a qual, segundo ele, o descrevia com a cor da pele parda.

Comumente, até o início do século atual (XXI), algumas crianças foram registradas “erroneamente” com a cor da pele branca ou parda nos mais variados espaços do território brasileiro, seja pela falta de rigor com os estudos étnico-raciais ou, principalmente, pelas “dificuldades” dos genitores ou demais pessoas em identificar o grupo étnico-racial das crianças. Penso que tal dificuldade, entre aspas, se relaciona com a produção de percepções vinculadas às imagens enrijecidas em relação a pessoa negra, as quais são mantidas e produzidas pelas imagens mais cristalizadas da branquitude em favor da permanência dos privilégios de determinados grupos sociais, implicando diretamente na manutenção do racismo. Com a descrição da cor da pele que foi produzida nos registros de nascimento de muitas crianças brasileiras, não venho problematizar as percepções do par-ciente Rio Grande do Norte, e sim as do par-ciente Sergipe, que também fundamentava a resposta para a sua cor da pele parda em sua certidão de nascimento. Na interpretação das falas de Sergipe, pude notar que ele desconhecia tanto o conceito de grupo étnico-racial quanto o de cor da pele. Sublinho que o Sergipe, diferente do Rio Grande do Norte, apresentava traços dos fenótipos negro, podendo ser lido socialmente como um homem negro de pele clara, de cabelos ondulados, de nariz e lábios grossos.

Embora tenha se declarado com a cor da pele parda, o Sergipe se identificou enquanto pertencente ao grupo étnico-racial “branco”, o que para ele era algo possível, uma vez que no seu entendimento a cor da pele parda seria uma das possíveis cores das pessoas do grupo étnico-racial branco. De modo geral, notei determinada resistência por parte do Sergipe em querer se identificar enquanto uma pessoa negra, o que a meu ver se implica diretamente com os já mencionados reflexos das imagens mais cristalizadas da branquitude na instauração de hierarquias étnico-raciais.

Sobre o par-ciente Maranhão, acredito que além de entender os conceitos de cor da pele e grupo étnico-racial como diferentes, ele os apresentou, inicialmente, de maneira bastante coerente. O Maranhão pode ser lido socialmente como um homem de pele branca, de cabelos cacheados, de nariz fino, e de lábios grossos, afirmando, ainda, ser filho de uma mãe parda e de um pai branco. Uma pequena ressalva, foi que além de identificar a sua cor da pele como branca e o seu grupo étnico-racial enquanto branco, o Maranhão retoma ao discurso de uma miscigenação institucionalizada, se esquecendo dos contextos culturais brasileiros atravessados

pelo “colorismo”, para se referir enquanto branco latino-americano, se fundamentando na concepção étnico-racial Norte Americana, que generaliza quase todos os povos da América Latina, que tem como principais idiomas falados (espanhol, francês e português) derivados do latim, em uma grande etnia denominada de latinos.

O termo miscigenação é um termo problemático, porque não falamos de miscigenação entre duas pessoas brancas. Uma pessoa branca da França que se casa com uma pessoa branca da Alemanha e tem um filho, ninguém vai dizer que o filho é miscigenado. Porque ser branco é a norma, é a regra. Falar de miscigenação é antecipar o fato de que o elemento indígena, negro ou asiático é o elemento adverso, é o ponto fora da curva, o elemento dissonante daquilo que é a regra da beleza, intelecto e competência. O próprio termo tem como pressuposto que eu tenho uma norma e uma dissonância, quando sabemos que em termos [biológicos/]raciais não temos diferença nenhuma. (Devulsky, 2021, online).

Por fim, a par-ciente Pernambuco, a qual fui observando durante as situações pedagógicas seguintes como alguém que apresentava bastante dúvidas sobre si mesma enquanto mulher negra, revelando dificuldades conceituais mobilizadas por uma resistência configurada mediante vivências de sofrimento acometidas pelo “simples” fato de ser o que ela é. A Pernambuco pode ser lida socialmente como uma mulher negra retinta, de cabelos cacheados, e de nariz e lábios finos, afirmando, ainda, estar casada a vinte e dois anos com um homem branco. Ao tentar se declarar, enquanto o fazia, a Pernambuco ia perdendo a entonação de sua voz, como se lhe faltasse forças para dizer o que queria manifestar. Na primeira tentativa, trocou algumas letras da palavra e falou “grupo” em tom mais alto e racial em tom mais baixo, na segunda tentativa tentou falar o conceito, mas ele não saiu, na terceira tentativa falou que era preta de cor morena.

Como já mencionado, preto e pardo se referem a cores de pele do grupo étnico-racial negro, o que revela um equívoco conceitual sobre a concepção de grupo étnico-racial da par-ciente Pernambuco. Já sobre o seu entendimento de cor da pele enquanto morena, Lago, Montibeler e Miguel (2023, p. 2-3, grifo das autoras), descrevem que:

O que é preto o suficiente para estar no espectro da negritude? Meu cabelo deveria ser diferente? Quem sou eu? Onde me localizo? “Mulata”? “Morena”? Sou “da cor do pecado”? Estes questionamentos acompanham cotidianamente um sem-número de mulheres negras de pele clara. Mulheres que ao afirmarem sua negritude, são atravessadas por olhares, comentários e perguntas: nem tanto, você é clara demais, seu cabelo não é crespo o suficiente, você não é preta o suficiente. São mulheres que vivenciam a jornada do quase. Mulheres que, em sua negritude esmorecida, habitam um corpo de fronteira (Mariana Amaral Queiroz, 2020), nem lá e nem cá, um corpo com (ou sem?) liberdade para se autodenominar, na constante busca por confirmação. [...]. O termo

“mulata”, [pode ser] considerado altamente pejorativo por sua associação com animais (mula) e consequente desumanização da população negra.

Diante de experiências no campo das Psicologias, no atendimento a pessoas negras, pude observar que alguns dos movimentos produzidos pela par-ciente Pernambuco se assemelhavam aos dessas pessoas. Acredito que tais movimentos consistem das implicações do racismo na vida de todos/as que já o vivenciaram, seja de maneiras mais sutis (geralmente produzidas nos contextos culturais brasileiros a negros/as de pele clara) ou mais intensas (geralmente produzidas nos contextos culturais brasileiros a negros/as mais retintos/as). Ainda sobre os atendimentos, observava que quando essas pessoas tentavam trazer à tona questões que se relacionavam a um sofrimento racial, apresentavam dificuldade para falar, gaguejavam, tremiam, diminuíam o tom de voz como se o perdessem etc.

De acordo com Nunes (2016, p. 385), o racismo consiste em um fenômeno “[...] estrutural/estruturante das vidas em sociedade, presente nas relações sociais e que se manifesta de maneira complexa quando relacionado a aspectos intergeracionais e de gênero”. Em outras palavras, o racismo é um fenômeno real/existente e impactante na vida das pessoas, em especial do ser negro, que pode vir a desenvolver sérias limitações no que tange o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, uma vez que o racismo tende a apagar a presença desses sujeitos, mesmo nos espaços-tempos em que esses[/as] se fazem presentes. (Lopes; Couto; Souza, 2022, p. 181).

Saliento que, fundamentado em minhas experiências, optei por não problematizar as falas da par-ciente Pernambuco naquele momento, escolhendo, primeiramente, me declarar, e, em seguida, problematizar os conceitos de grupo étnico-racial e de cor da pele com os/as par-cientes. Me demarquei como pertencente ao grupo étnico-racial negro, sendo um negro de pele clara, que é lido socialmente enquanto pardo, e pela classificação oficial de raça/cor do IBGE como alguém de cor da pele parda. Me descrevi, também, enquanto um homem de cabelos cacheados, e de nariz e lábios grossos. Nessa sequência, ainda que de forma resumida, relatei que o olhar interseccional para esses conceitos proporciona identificar desigualdades étnico-raciais e, até, de cor da pele, por meio do fenômeno denominado colorismo, no qual, dentro dos contextos culturais brasileiros, em que o racismo se produz a partir da racialização das pessoas, tencionando aqueles/as que tem peles mais claras e traços dos fenótipos branco a uma maior possibilidade de distanciamento das bases das pirâmides interseccionais, uma vez que apresentam uma pequena e “ilusória” aproximação com as imagens mais cristalizadas da branquitude, enquanto aqueles/as que tem peles mais retintas e traços dos fenótipos negro tendem a se manterem nas bases das pirâmides interseccionais, uma vez que “pelo modelo dicotômico (branco/a-preto/a)” são antônimos/as as imagens mais cristalizadas da branquitude.

Ressalto que em nenhum momento é destacada a possibilidade de aproximação do topo das pirâmides interseccionais pelos/as pretos/as ou, se quer, pelos/as pardos/as, o discurso se restringe entre estar na base ou estar avizinhado a ela.

[...] é possível afirmar que o racismo no Brasil passa por um segundo filtro de hierarquização racial. No espectro de cor da negritude, a visão normativa vigente é modulada de acordo com o tom da pele das pessoas, configurando um fenômeno conhecido como colorismo. Colorismo é um termo importado dos Estados Unidos e configura a modulação do racismo de acordo com o tom de pele no contexto de um país em que o racismo é de origem e não de marca (Oracy Nogueira, 2007), ou seja, a marca fenotípica, nos Estados Unidos, é secundária à origem racial. Por mais que a marca racial sempre aponte para uma ideia de origem (Schucman, 2018; Lopes, 2017), fato é que, no Brasil, o racismo se dá a partir da racialização do sujeito, enquanto que, nos EUA, uma pessoa será considerada negra se tiver em sua ascendência direta alguém negro[a]. Deste modo, em terras estadunidenses, o colorismo é pensado a partir da possibilidade de identificar a origem racial dos sujeitos. A passabilidade, nesse contexto, tem a ver com a maior ou menor possibilidade de “disfarçar” as raízes ancestrais. Colorismo enquanto conceito, portanto, é uma produção de um sistema birracial (negro[a]-branco[a]) em que ancestralidade é sinônimo de pertença racial e onde não existe a possibilidade de enquadramento enquanto pardo[a]. Logo, a aplicação deste conceito no Brasil, um contexto de constante negação de pertença racial e exaltação da “morenidade”, deve ser feita com cautela, a partir de uma extensa contextualização sociopolítica da ideologia racial vigente. Ainda que sua aplicação esteja sendo debatida e seja motivo de inquietação, [...] afirma Lopes (2017, p. 156), “o nosso racismo é estruturalmente epidérmico, melanocrático, pigmentocrático, colorista, em que a aparência “mestiça-clara” representa também um valor de brancura”. (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 4, grifo das autoras).

Saliento que o racismo no Brasil, produzido a partir da racialização das pessoas, não se configura em um acontecimento recente, seus reflexos advém de uma miscigenação que tinha como agenda ideológica o branqueamento da população.

Para compreender melhor o paradoxo da mistura (Graziella Moraes Silva; Luciana Teixeira de Souza Leão, 2012), é preciso antes compreender que a miscigenação que ocorreu no Brasil tinha uma agenda ideológica de branqueamento da população, que transformou o corpo negro claro no paradigma de transição. Logo, miscigenação e branqueamento não são sinônimos, miscigenação ou mestiçagem, ou seja, a mistura entre povos/grupos fenotipicamente diferentes é um processo que ocorre desde o início dos tempos entre diferentes grupos étnicos e raciais. Já o branqueamento se configura em uma tentativa deliberada de “melhoramento” da população brasileira por meio da instrumentalização da mestiçagem, ou seja, do cruzamento entre pessoas não brancas e brancas para, paulatinamente, clarear a população, num processo que Nascimento (2016) vai chamar de “genocídio do[a] negro[a] brasileiro[a]”. Ou seja, a miscigenação instrumentalizou a ideologia do branqueamento. Esse processo levou à pardificação da população brasileira e alimentou a ideologia da democracia racial, uma ideia falaciosa de

que no Brasil existe uma pretensa harmonia entre três raças. (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 10, grifo das autoras).

Feita a problematização sobre o conceito de colorismo e desenvolvida reflexões críticas sobre o processo de miscigenação brasileiro, relatei para os/as par-cientes que a classificação étnico-racial utilizada com frequência nas discussões acadêmicas de saúde e educação, algumas vezes não se implicavam com a diferenciação dos conceitos referentes a raça, cor e etnia. “Estes termos são empregados recorrentemente de forma difusa, muitas vezes como se fossem sinônimos, sendo correlacionadas diferentes terminologias na identificação étnico-racial dos indivíduos” (Miranda, 2010, p. 1). Frente a isso, relatei que:

De acordo com Cashmore (2000), “Raça é um significante mutável que significa diferentes coisas para diferentes pessoas em diferentes lugares da história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos.” Segundo o mesmo autor, um dos seus significados é o de um grupo social de indivíduos que possui em comum os mesmos marcadores físicos (pigmentação da pele, traços faciais, textura do cabelo, estatura etc.), o que leva à consideração da existência de uma raça social. Cashmore (2007) frisa que em sociedades multirraciais, em especial com histórico de escravidão, membros de diferentes raças sociais frequentemente são parentes próximos um[a] dos[/as] outros[/as], ou seja, raças sociais não são subespécies geneticamente ligadas entre si. [...]. Outros[/as] estudiosos[/as], porém, consideram fundamental a apreensão de raça como constructo social, no enfrentamento político das desigualdades sociais. Interessante notar que apesar desta polarização, todos[/as] os[/as] autores[/as] apresentam como justificativa e finalidade de suas posições o combate ao racismo. [...]. Quando se fala de lugares, se fala de etnias. [...]. Na literatura muitas vezes existe uma superposição dos termos raça e etnia, mas é importante distinguir o que seja etnia. Cashmore (2000) estabelece que grupo étnico é composto por pessoas com origens e interesses comuns, com algum grau de solidariedade e coerência, unidas ou próximas por experiências compartilhadas, que muitas vezes são privações. A etnia surge como um fenômeno cultural, no qual os indivíduos do grupo conformarão os seus próprios costumes, crenças e instituições. [...]. Cada traço fenotípico, como a cor do olho, é controlado por um número bem pequeno de genes, o que representa uma porção ínfima do genoma humano. Exemplificando, apenas 4 a 6 genes de um universo de 25 mil determinarão a quantidade e o tipo de melanina que estabelecerão a cor da pele. A pigmentação da pele, como os outros traços fenotípicos, são resultados da adaptação a variáveis ambientais, como por exemplo o clima. (Miranda, 2010, p. 5; 6; 10; 22).

Feita a discussão sobre os conceitos de raça, etnia e cor da pele, informei aos/às par-cientes, que

Desde o primeiro censo imperial em 1872 até o presente, a pergunta e as classificações empregadas foram objeto de discussão ao interior das agências oficiais de censos, estando presente em nove dos doze censos nacionais realizados até o momento. Desde 1940 -com exceção do censo de 1970- se

incluiu de forma permanente a pergunta de cor utilizando as classificações de cor “branca”, “preta”, “parda” e “amarela”, incluindo-se indígena desde o censo de 1991, passando também esse ano a perguntar-se por cor ou raça. Desde finais dos anos 1970, as estatísticas por cor produzidas pelo IBGE serviram para evidenciar a desigualdade social, a partir de adscrições raciais e fundamentar a necessidade de políticas de corte racial que começaram a serem implementadas a partir dos anos 1990. (Bejarano, 2010, p. 57-58, grifo do autor).

Frente a isso, mencionei que com todas as críticas e ressalvas, essa pesquisa-extensão teria como orientação a seguinte classificação oficial de raça/cor do IBGE, estando ciente que nessa classificação pretos/as e pardos/as constituem a população negra (Lago; Montibeler; Miguel, 2023).

**Amarelo/[a]** se refere à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana [etc.]. **Indígena** é a pessoa que se declara indígena, seja as que vivem em aldeias como as que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas e em cidades. **Branco/[a]** é quem se declara branco/[a] e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias. **Pardo/[a]** se refere a quem se declara pardo/[a] e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros. **Preto/[a]** é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana. (Moragas, 2023, online, grifo do autor).

Ademais, foi inserido no planejamento do Censo demográfico de 2020 à investigação de pertencimento étnico-racial da população quilombola, domiciliada em áreas pré-cadastradas pelo IBGE.

Considera-se agrupamento quilombola o conjunto de 15 ou mais indivíduos quilombolas em uma ou mais moradias contíguas espacialmente, que estabelecem vínculos familiares ou comunitários e pertencentes a Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), ou simplesmente Comunidades **Quilombolas**, que são grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão historicamente sofrida, nos termos do Decreto n. 4.887, de 2003. Tal caracterização é atestada por autodefinição da própria comunidade, que solicita à Fundação Cultural Palmares a sua certificação. (IBGE, 2020, p. 9-10, grifo meu).

Fechei a problematização da nona e décima imagens dessa dinâmica, destacando que a Lei Nº 9.394 no Art. 26-A., descreve que nos “[...] estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 1996, online), especificando, ainda, em seu “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados

no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, online). Assim como, relatei a seguinte citação:

A classificação racial brasileira caracteriza-se pela complexidade, ambiguidade e fluidez, sendo baseada na aparência dos indivíduos. Existem diferentes sistemas classificatórios: o oficial, que é o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constituído por cinco categorias (preto, pardo, branco, amarelo e indígena)[, sendo recentemente inserida a sexta categoria, a quilombola]; o popular, que inclui múltiplas categorias, e o domovimento negro, que é focado nas denominações negro e branco (Telles, 2003). A classificação do IBGE, em especial, é muito discutida quanto à sua adequação e representatividade no tocante à identificação da população. A análise da classificação étnico-racial é indissociável da discussão sobre as desigualdades, discriminação e racismo que vigoram na sociedade brasileira. (Miranda, 2010, p. 2).

Logo após as discussões, a par-ciente Pernambuco falou que lembrou de situações de vivências de preconceito, e quis narrá-las para o grupo. Ela narrou um acontecimento que vivenciou no Shopping Barra, em Salvador-BA, em que presenciou pessoas negras sendo mal recepcionadas ou atendidas devido ao grupo étnico-racial que pertenciam. Enquanto narrava, a par-ciente se emocionou, e chorou! Nesse momento, todos nós (par-cientes e mediador) ficamos em silêncio, ao mesmo tempo, eu lhe ofereci um lenço de papel, o qual carregava na mochila para os dias em que realizava atendimentos clínicos individuais em Psicologia, e não, necessariamente, esperava usá-los durante as situações pedagógicas da EduGeoPsIC. Em seguida, a Pernambuco relatou para o grupo sobre o quanto é difícil a vida de uma pessoa negra em uma sociedade atravessada por “preconceitos”. Diante de sua fala eu destaquei para ela que se sentisse confortável para narrar as suas percepções, pois no grupo nos implicaríamos com um compromisso ético em não divulgar os acontecimentos grupais fora do coletivo de uma forma que expusesse as nossas imagens.

Nessa sequência, o par-ciente Paraíba fala que sabendo que estávamos buscando compor um “lugar seguro”, gostaria de narrar uma situação em que sofreu “preconceito racial”, ao ser comparado com um atendente de um mercado, embora se encontrasse com roupas diferentes às fardas dos funcionários, destacando o quanto isso é cansativo para as pessoas negras. Ele relata, ainda, que entende o racismo como um fenômeno estrutural, e por isso foi tentando cuidadosamente psicoeducar, intervir psicossocialmente, sem necessariamente ser “grosseiro” com a pessoa que desenvolveu atitudes de caráter racista com ele no mercado. Sua resposta a pessoa foi “[...] olha, eu não trabalho aqui nesse mercado, mas eu acho que aquela pessoa com a farda vermelha pode te ajudar” (Par-ciente Paraíba, 2023). Nesse momento, escutei com

bastante empatia a fala do par-ciente, uma vez que também me identifico enquanto homem negro que já foi atravessado pelo fenômeno do racismo!

Após a escuta do par-ciente Paraíba, eu relatei para o grupo sobre a potência de intervenções psicossociais nos espaços-tempos formativos enquanto alternativas educativas necessárias à mudança social, uma vez que essas práticas possibilitam a desconstrução de estereótipos e situações de preconceitos, por meio da apresentação das potencialidades dos grupos minoritários ou em situação de vulnerabilidade. Frente a isso, destaquei que enquanto fenômeno estrutural o racismo atravessa muitas das esferas da vida humana, sendo a linguagem uma delas, daí a importância de intervenções psicossociais sobre muitos dos termos que produzimos, os quais, mesmo que não sejam de nossas intencionalidades, fortalecem práticas ou atitudes racistas.

Mobilizada novamente pelas percepções do par-ciente Paraíba, a par-ciente Pernambuco narra outras situações de vivência de preconceito, que pretendo resumi-las frente o tempo que tenho para produção dessa tese acadêmica. De maneira sintética, a primeira foi sobre ser “preconceituosamente” comparada por pessoas na rua como babá de seu neto que tem a cor da pele branca, a segunda foi sobre o “preconceito” de ser mal atendida em uma loja ao tentar comprar uma roupa, a terceira foi sobre ser identificada de forma “preconceituosa” como empregada doméstica de sua amiga com a cor da pele branca, e a quarta foi sobre ter sofrido *bullying* na infância. Em três dos relatos, Pernambuco fala sobre ter sofrido preconceito e o quarto sobre ter vivenciado *bullying*. Após as suas falas, problematizei para o grupo a palavra *bullying* enquanto uma tentativa de apagamento de situações sérias e, até, criminosas de racismo, homofobia, machismo etc. Como também, mencionei que não era preconceito o que ela passava, e sim racismo. Ao falar, “[...] é verdade, é racismo” (Par-ciente Pernambuco, 2023), ela novamente se emociona e chora! Ao longo das situações pedagógicas fui percebendo algumas das resistências da Pernambuco, quando ela falava sobre situações de racismo utilizando termos bastante eufêmicos, como “situações tristes ou de preconceito”, que eram frequentemente problematizadas pelo par-ciente Paraíba (2023), que lhe dizia “[...] não é preconceito é racismo”. Após cada provocação interventiva do Paraíba, Pernambuco levemente se angustiava e chorava, ainda assim, nunca faltava um encontro ou pareceu desinteressada com a EduGeoPsIC.

Certo dia, lá para situação pedagógica 05, pedi ao par-ciente Paraíba, na frente do grupo, que ele parasse de corrigir a par-ciente Pernambuco, destaquei que nem sempre ampliamos consciência sobre os nossos atos. Foi nesse dia, que a minha intervenção para o par-ciente Paraíba, buscando o cuidado com a par-ciente Pernambuco, ainda que indiretamente, entreviu

sobre ela, lhe proporcionando uma ampliação de consciência, que a Pernambuco me relata de forma agradecida durante a entrevista fenomenológica.

Uma outra situação que gostaria de colocar sobre a Pernambuco, que já foi até mencionada na subseção cronograma e síntese, foi que no final da situação pedagógica 01, propus que em cada situação pedagógica pudéssemos abri-las com a imagem de um poema, nesse instante a par-ciente Pernambuco relata que faz poemas, e eu a proponho que os traga nas situações pedagógicas seguintes. Na situação pedagógica 02, confesso que havia me esquecido de meu pedido, mas o que é “demanda, e não queixa, se repete” e a par-ciente Pernambuco no final da situação pedagógica 02 relata “[...] professor como o senhor pediu para que eu trouxesse o poema, eu o trouxe” (Par-ciente Pernambuco, 2023). Fiquei surpreso nessa hora, e rapidamente falei, “[...] a ideia do grupo é de um espaço horizontal, o meu papel aqui é o de mediador, não é o de professor, quem dirá o de senhor. Eu não pretendo ser senhor de ninguém! Que bom que você trouxe, poderia ler para fechar o nosso encontro de hoje” (Mediador da EduGeoPsIC, 2023).

A par-ciente Pernambuco realizou a leitura do seu poema intitulado “Sobreviver”, e após a leitura, nós (mediador e par-cientes) a aplaudimos e eu a sugeri que submetesse o poema ao Jornal Fuxico, que é um jornal da UEFS coordenado pelo meu ex-orientador de graduação, além de ser o local no qual publiquei o texto que problematizamos na situação pedagógica 02. O poema da discente de Geografia foi aceito e publicado nesse jornal, o que fez com que ela ampliasse intensamente o seu vínculo comigo, a ponto de me solicitar que eu a orientasse em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se implicando com uma pesquisa sobre a potência dos poemas na formação étnico-racial. A publicação de seu poema, favoreceu a confiança dela consigo mesma, fazendo com que acreditasse com muito mais força em seu potencial enquanto escritora, e percebesse nesse potencial uma possibilidade de empoderamento de si, em sua identidade étnico-racial, e de outros/as com essa mesma identidade. Ao me contar alegremente sobre a aceitação de seu poema, ampliei consciência de que o meu ato simples foi extremamente significativo para a discente, nesse momento tive a ideia de ampliar a força de sua imagem, percebida por ela enquanto invisibilizada, sugerindo que ela abrisse o evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB com um desses seus poemas, que a ajudamos a qualificá-lo, que foi nomeado de “(In)visibilidade”. Ademais, com a declamação do poema dessa discente, foi instaurada uma abertura e estímulo para manifestação do sensível no grupo.

Antes de avançar para a problematização da décima primeira e segunda imagens, destaco que em entrevista fenomenológica sete dos oito pacientes revelaram entender tanto o conceito de grupo étnico-racial quanto o de cor da pele, atribuindo esses entendimentos ou o aprofundamento do que já conheciam as situações pedagógicas dessa pesquisa-extensão. O par-

ciente Sergipe foi o único que não mudou seus entendimentos, se declarando, ainda, enquanto pertencente ao grupo étnico-racial branco, tendo a cor da pele parda. Como já relatado, notei determinada resistência por parte do Sergipe em se identificar enquanto uma pessoa negra, o que a meu ver se implica diretamente com, os já mencionados, reflexos das imagens mais cristalizadas da branquitude na instauração de hierarquias étnico-raciais.

A décima primeira, décima segunda e décima terceira imagens problematizadas nesta dinâmica, foram os conceitos de **sexo**, de **gênero** e de **sexualidade**. O Maranhão, primeiro a relatar suas identidades, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o masculino, a sua identidade de gênero é a de homem cisgênero, sendo homossexual a sua orientação sexual; a Ceará, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o feminino, a sua identidade de gênero é o feminino, sendo heterossexual a sua orientação sexual; o Paraíba, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o masculino, a sua identidade de gênero é a de homem cis, sendo bissexual a sua orientação sexual; o Bahia, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o masculino, a sua identidade de gênero é a de homem cis, sendo gay a sua orientação sexual; o Sergipe, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o masculino, a sua identidade de gênero é o masculino, sendo gay a sua orientação sexual; o Rio Grande do Norte, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o masculino, a sua identidade de gênero é a de homem cis, sendo gay a sua orientação sexual; a Alagoas, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o feminino, a sua identidade de gênero é a de mulher, sendo heterossexual a sua orientação sexual; a Pernambuco, afirmou que o sexo que lhe foi designado ao nascer é o feminino, a sua identidade de gênero é o feminino, sendo heterossexual a sua orientação sexual.

Manifestada as identidades dos/as par-cientes, relatei as minhas, afirmando que o sexo que me foi designado ao nascer é o masculino, a minha identidade de gênero é a de homem cisgênero, sendo Gay a minha orientação sexual. Em seguida, fui indagando as concepções dos/as par-cientes, a medida em que problematizava os conceitos de sexo, de gênero e de sexualidade. Iniciei com o conceito de sexo, observando que todos/as os/as oito par-cientes reconhecem esse conceito, fundamentando os seus entendimentos nos conhecimentos aprendidos no Ensino Médio e nas palestras vivenciadas na UESB. Suas concepções de sexo se aproximavam do conceito de Cazeiro, Souza e Bezerra (2019, p. 2), quando descrevem o sexo como atribuição “[...] a uma pessoa no momento de seu nascimento”. Uma ressalva, é que no olhar para as classificações de sexo, os/as par-cientes apenas reconhecem as categorias binárias (masculino e feminino), não reconhecendo o intersexo.

**Quadro 2** – Análise do sexo segundo características cromossômicas, gonadais e genitais

<b>Sexo</b>	<b>Masculino</b>	<b>Intersexo</b>	<b>Feminino</b>
<b>Fator</b>			
<b>Cromossômico</b>	XY	XXY, XYY, XXX, XX, XY	XY
<b>Gonadal<sup>11</sup></b>	Testosterona em maior medida, estrógenos em menor medida	Caracteres secundários que se desenvolvem de acordo com as configurações hormonais de cada corpo	Estrógenos em maior medida, progesterona, testosterona em menor medida
<b>Genital</b>	Testículos, próstata, uretra, escroto, pelos pubianos, pênis	Configurações genitais externas que podem incluir aspectos de outros sexos ou "ambiguidade" entre os mesmos	Ovários, útero, tubas, vagina, vulva, pelos pubianos, pequenos e grandes lábios, entre outros

**Fonte:** Ministerio de Educación Nacional da Colombia (2016). Tradução própria.

Com base nas categorias apresentadas de sexo designado ao nascer, podemos refletir que os marcadores biológicos masculino, feminino e intersexo transcendem imagens mais enrijecidas relacionadas, unicamente, a genitália, na qual a pessoa tem um pênis ou uma vagina. É conectada a essa lógica dualista, que venho discutir sobre o desconhecimento das pessoas intersexo por parte dos/as par-cientes, podendo isso, estar relacionado tanto com a invisibilidade produzida a essas pessoas no campo social, seja na ausência de regulamentos ou diretrizes específicas que possibilitem uma orientação para os atendimentos em Saúde a essas pessoas, quanto na quase que inexistência de dispositivos legais que problematizem a situação de intersexos, em especial ao que concerne o registro civil. Uma outra problemática muito séria relacionada a essas pessoas, se refere a necessidade de abandono de cirurgias cosméticas desnecessárias em crianças intersexo, privando essas, de uma escolha autônoma, em fazer, com seu próprio corpo, aquilo que é da ordem do seus desejos. Tais práticas, se implicam com a revisão da resolução do Conselho Federal de Medicina (CFM) N° 1.664, de 11 de abril de 2003, que permite a mutilação genital de crianças intersexuais e o tratamento hormonal, que pode ou não condizer com a identidade de gênero das mesmas. Frente a essas questões, pessoas intersexo, em suas reivindicações, tem buscado a mudança da nomenclatura atual do meio médico enquanto “Anomalia de diferenciação sexual” para intersexualidade, como também a

<sup>11</sup> Gônadas são glândulas produtoras de hormônios sexuais e gametas.

criação de um sexo neutro com opção para registro de nascimento de crianças que não se encaixam em um dos sexos binários ao nascer.

Em continuidade, problematizei o conceito de gênero e os entendimentos desse conceito para os/as par-cientes. Enquanto que sexualidade e sexo, especificamente no que confere as categorias sexuais e de sexo, foram concepções nas quais todos/as os/as oito par-cientes revelaram um entendimento conceitual qualitativo, na concepção de gênero, apenas cinco dos/as oito par-cientes (Maranhão, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Norte e Alagoas) manifestaram entendimentos iniciais sobre ele, fundamentando esses entendimentos em palestras, componentes curriculares optativos de seus cursos de graduação, e em discussões nas redes sociais. Seus entendimentos de gênero se aproximavam do pensamento de Cazeiro, Souza e Bezerra (2019, p. 3), quando descrevem três características centrais do conceito de gênero “[...] 1) expor que o gênero não é da ordem do natural; 2) que é um constructo a partir das convenções morais e sociais; e 3) que não está condicionado à existência de uma determinada genitália/órgãos reprodutivos, tal como discute Judith Butler (2003)”.

Uma ressalva, foi que desses/as cinco par-cientes, apenas quatro descreveram suas identidades de gênero destacando, de forma completa (enquanto cisgênero) ou de maneira mais resumida (enquanto cis), se essas identidades seriam cisgênero “[...] designando as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído a partir de seu nascimento, mas que não as definiriam como identidades essencializadas” (Cazeiro, Souza; Bezerra, 2019, p. 4), ou transgênero que “[...] seria justamente quem foge dessa linearidade imposta pelo determinismo biológico entre identidade de gênero e genitália. Em suma, toda e qualquer pessoa que transcende as normas consagradas de gênero: as pessoas travestis, transexuais e transgêneros, entre outras” (Cazeiro, Souza; Bezerra, 2019, p. 4). Não realizando esse destaque, a par-ciente Alagoas, embora revelasse um entendimento das identidades de gênero enquanto homem ou mulher, parecia, durante a problematização de suas falas, entender a cisgeneridade enquanto única norma para as possibilidades de gênero, mostrando uma certa resistência em querer perceber as pessoas trans<sup>12</sup> enquanto tal.

[...] a norma cisgênera, a partir de um olhar subalterno, [...] vão se constituindo para (re)produzir formas de ser, de estar e de agir no mundo. Tais tramas e estratégias são reivindicadas pela sociedade de modo a manter o *status quo* de dominação de uma hegemonia sexual e de gênero sobre as minorias consideradas dissidentes. Reflete, portanto, a necessidade de se pensar as linguagens, quando utilizadas a ponto de categorização, sob uma ótica institucional, que promove rígidos modos de subjetivação e produções de

---

<sup>12</sup> “Entende-se por pessoas trans o grupo que constitui travestis, transsexuais e transgêneros” (Cazeiro, Souza e Bezerra, 2019, p. 2).

sentidos cristalizados e colocados como natural para a organização e certa ordem em sociedade. (Cazeiro, Souza; Bezerra, 2019, p. 1-2).

Outro motivo para se pensar sobre a produção da transfobia, enquanto “[...] formas de violência, discriminação, ódio, aversão, comportamento agressivo e atitudes negativas dirigidas a indivíduos ou grupos que transgridam ou não estão em conformidade com as expectativas e normas sociais em torno do gênero” (Cazeiro, Souza; Bezerra, 2019, p. 7), pode ser relacionado com a recente retirada do “transexualismo” da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) enquanto patologia.

[...] a identidade de gênero trans ainda é vista como uma patologia e até o momento não houve iniciativas programáticas para a exclusão da transexualidade do rol de doenças tal qual se deu com a homossexualidade na década de 1990 (Maria Carolina Fonseca Barbosa Roseiro; Marina Francisqueto Bernabé; Naiara Ferreira Vieira Catello, 2016). A transexualidade foi descrita atualmente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, o qual se encontra em sua quinta edição, como “Disforia de Gênero”. E em junho de 2018 (WHO, 2018), a Organização Mundial de Saúde (OMS), através da publicação oficial da revisão final da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde CID-11, passou a desconsiderar a transexualidade como um transtorno mental definindo-a como Condições Relativas à Saúde Sexual (e não de gênero). Ao evocar novos códigos, categorias e realocações, o documento ainda revela a manutenção da psicopatologização das experiências trans mesmo que as alterações tenham sido uma grande conquista em termos de movimento, haja vista que tal descrição estava contida na CID-10 sob a designação de “Transexualismo” – com o sufixo ismo que evidenciava explicitamente a conotação de doença. (Cazeiro, Souza; Bezerra, 2019, p. 7-8).

Já sobre os/as três demais par-cientes (Ceará, Sergipe e Pernambuco), ainda que já tivessem escutado diversas expressões sobre pessoas trans, acreditavam que essa categoria se referia à orientações sexuais, e não à identidades de gênero. “É importante destacar que a questão trans é justamente uma questão de gênero e não de orientação sexual. Tal como a heterossexualidade compulsória está como norma para as orientações sexuais, a cisgeneridade compulsória está como norma para as questões de gênero” (Cazeiro; Souza; Bezerra, 2019, p. 7). De modo geral, fundamentados/as pelas imagens mais cristalizadas da cisgeneralidade esses/as três par-cientes entendiam o conceito de gênero como semelhante ao de sexo. Para tal associação conceitual, alegavam não ter problematizado a concepção de gênero nos componentes curriculares obrigatórios de seus cursos, não ter cursado componentes optativos que trabalhassem com esse conceito, não ter vivenciado palestras que promovessem esse tema, e não ter estudado sobre gênero durante o Ensino médio, o que pode ser observado no relato do

Sergipe quando expressa que “[...] no Ensino Médio, apenas na matéria de Biologia escutei sobre sexo e sexualidade, mas nada sobre gênero, pensava ser a mesma coisa que sexo”.

Ainda que não tão bem divulgadas, diante de uma necessidade de autocuidado e de autopreservação de suas próprias imagens frente a grupos neoconservadores ou neofascistas que as perseguem ou as ameaçam, na UESB há uma gama de coletivos de pesquisa, ensino, extensão e militância relacionados ao estudo de gêneros, se configurando enquanto possibilidades viáveis para ampliação da discussão de gênero. Além desses, há na biblioteca da mencionada universidade, ainda que em um volume razoável de obras referentes à temática, possibilidades para o estudo desse conceito. Outras alternativas seriam eventos desenvolvidos na UESB, artigos virtuais sobre gênero etc. Com tais falas, venho ressaltar que de certa forma o desconhecimento do conceito de gênero por parte dos/as par-cientes, Ceará, Sergipe e Pernambuco, compactua diretamente com as suas aproximações as imagens mais cristalizadas da cisgeneridade.

Feita a discussão das falas dos/as par-cientes sobre o conceito de gênero, relatei que tomaria como base para as classificações de gênero dessa pesquisa-extensão os entendimentos de identidades de gênero propostos por Cazeiro, Souza e Bezerra (2019), sendo cisgênero o homem ou a mulher que se identificam com o gênero atribuído ao nascimento, mas não, necessariamente, se definem com identidades essencializadas, e transgêneros (travestis, e mulheres ou homens transexuais) que fogem dessa linearidade imposta pelo determinismo biológico entre identidade de gênero e genitália.

Ao pensar sobre a interseccionalidade, podemos refletir com base na pirâmide interseccional da Figura 57, elaborada pelas novas bolsistas da EduGeoPsIC, para oficina que desenvolvemos sobre “Saúde e Educação das mulheres brasileiras: experiências e construção de sentidos”, sobre quais mulheres podem se aproximar dos topos e quais se concentram mais nas bases de pirâmides interseccionais, tendo como base para essa pirâmide os marcadores sociais de religiosidade, escolaridade, faixa etária, grupo étnico-racial, gênero e sexualidade etc. Sublinho que essas novas bolsistas, discentes universitárias da UESB, uma de Geografia e uma de Psicologia, se vinculam ao novo e atual edital de financiamento do projeto EduGeoPsIC pelo edital da UESB N° 085/2023, aprovado após o final do Edital 032/2023, que foi o edital que se relaciona com a produção dessa tese acadêmica.

**Figura 57** – Pirâmide interseccional das mulheres brasileiras



**Fonte:** Pirâmide interseccional que desenvolvemos na EduGeoPsIC para a oficina que realizamos sobre “Saúde e Educação das mulheres brasileiras: experiências e construção de sentidos”, no ano de 2023.

Fechada a problematização sobre o conceito de gênero, avancei para o de sexualidade, que como já mencionado, todos/as par-cientes revelaram entendimentos qualitativos sobre o conceito, fundamentando esses entendimentos no Ensino Médio, em componentes curriculares obrigatórios e optativos de seus cursos de graduação e em palestras vivenciadas na UESB. Explícito que embora sete dos/as oito par-cientes tenham declarado as suas orientações sexuais de maneira bastante específica, o par-ciente Maranhão descreveu a sua de maneira mais “abrangente”, o que para Cazeiro, Souza e Bezerra (2019), pode ser algo a se implicar atenção, pois em termos mais abrangentes como é o caso do conceito de diversidade sexual que além de diversas pessoas tomarem o termo como

[...] referência à pluralidade. Porém, quando se faz o uso dessa expressão, demarca o apagamento das diferentes categorias sexuais e de gênero. Na medida em que essas diferenças são invisibilizadas e, muitas vezes, desvalorizadas pela racionalidade técnica que organiza e legitima as desigualdades desagregadas das demandas da população de Lésbicas, Gays Bissexuais, Pessoas Trans, Queers, Intersexuais, Assexuais e outras identidades mais (LGBTQIA[PN]+), é importante que essas significações, nas

quais o presente artigo encontra seu ponto de ancoragem, se tornem efetivas, ganhando seu espaço legítimo para identificar iniciativas que viabilizem e promovam formação para uma perspectiva de tratamento mais próxima do multiculturalismo crítico. (Cazeiro, Souza; Bezerra, 2019, p. 2).

**Figura 58** – Imagens de pessoas e coletivos LGBTQIAPN+



Gráfico adaptado de TSER

## SIGNIFICADO DA BANDEIRA



Representa a diversidade humana, suas cores significam:  
**VERMELHO:** Vida  
**LARANJA:** Cura, saúde  
**AMARELO:** Luz do sol  
**VERDE:** Natureza  
**AZUL:** Arte  
**LILÁS:** Espírito

**Fonte:** Montagem que desenvolvi com as imagens dispostas por pessoas e coletivos LGBTQIAPN+, no ano de 2023.

Frente a tais falas, se torna visível a importância da dinâmica de mudança da sigla atual LGBTQIAPN+, que inicia como GLS, passando por GLBT, LGBT, LGBTQIA+. Outro destaque sobre a sigla identitária LGBTQIAPN+, nesse recorte de sexualidade, especificamente

no que se refere às categorias sexuais, é que, como já mencionado na problematização dos conceitos de sexo e gênero, algumas das categorias identitárias presentes nessa sigla não se referem a orientações sexuais. Para tanto, com finalidades ilustrativas apresento a montagem (Figura 58) com imagens produzidas e dispostas por pessoas e/ou coletivos LGBTQIAPN+.

Com a finalidade de uma breve descrição de cada uma das identidades presentes na sigla LGBTQIAPN+, adotei as seguintes significações propostas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através da sua Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero (2021, online, grifo dos autores), a qual entende que:

**LÉSBICAS** são mulheres que sentem atração sexual/romântica por pessoas do mesmo gênero (mulheres/feminino). **GAYS** são homens que sentem atração sexual/romântica por pessoas do mesmo gênero (homens/masculino). **BISSEXUAIS** são pessoas que sentem atração sexual/romântica por mais de um gênero. **TRANSEXUAIS** são pessoas que não se identificam com o gênero atribuído em seu nascimento, isto é, a transexualidade se refere à identidade de gênero oposta ao sexo físico biológico, utilizado tanto para identidades masculinas (transmasculino), quanto femininas (transfeminina). **TRAVESTIS** são pessoas que nasceram com determinado sexo, atribuído culturalmente ao gênero considerado correspondente pela sociedade, mas que passa a se identificar e construir nela mesma o gênero oposto. **QUEER** são pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade impostos pela sociedade e transitam entre os “gêneros”, sem necessariamente concordar com tais rótulos. **INTERSEXUAIS** são pessoas que possuem variações biológicas não binárias. Isto é, a intersexualidade está relacionada às características sexuais biológicas, diferente da orientação sexual ou da identidade de gênero. Uma pessoa intersexo pode ser hétero, gay, lésbica, bissexual ou assexual, e pode se identificar como mulher, homem, ambos ou nenhum. **ASSEXUAIS** são pessoas com ausência total, parcial, condicional ou circunstancial de atração sexual. A assexualidade é um termo guarda-chuva que engloba arromânticos, românticos, homoromânticos, heteroromânticos, biromânticos, panromânticos, demissexuais, entre outros. **PANSSEXUAIS** são pessoas que possuem atração sexual/romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas. **NÃO-BINÁRIE** são pessoas que não se identificam no padrão binário de gênero. A não-binariedade é um termo guarda-chuva, e engloba as identidades e expressões de gênero que fogem ao binarismo, como por exemplo agênero, gênero fluido, entre outros. † é utilizado para incluir outros grupos e variações de gêneros e sexualidades, dado que a sigla está em constante mudança, como por exemplo a panssexualidade e a não-binariedade.

Apresentadas as significações das identidades dispostas na sigla LGBTQIAPN+, demarquei para os/as par-cientes que adotei como categorias sexuais nessa pesquisa-extensão as dispostas pela UFSC em seu Glossário da Diversidade (2017 p. 15, grifo dos autores), o qual descreve que:

**Orientação sexual:** diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente

sexuais. Ela pode ser assexual (nenhuma), bissexual (atração por mais de um gênero - ou, por dois gêneros e outros gêneros), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero) ou panssexual (atração por todos os gêneros).

Sobre o mencionado conceito de orientação sexual, e não o da imagem mais cristalizada de “opção sexual”, um destaque, representado na Figura 58, seria que gays e lésbicas consistem em especificações da orientação sexual homossexual. Ainda sobre a orientação homossexual, destaco que durante a manifestação dos/as par-cientes sobre suas orientações sexuais, algo que me chamou a atenção foi que embora a maioria do grupo fossem de homens gays, o par-ciente Bahia, que tinha o seu cônjuge presente no grupo, enquanto narrava a sua orientação se descrevendo gay, a faz, como se estivesse perdendo a voz, o que não acontece em nenhum outro marcador interseccional por ele descrito. Ao mesmo tempo, após narrar sua orientação, ele baixa a sua cabeça e fica olhando para o chão como se estivesse envergonhado de si próprio pelo “simples” fato de ser o que ele é. Ao perceber tal movimento, não busquei problematizá-lo com o par-ciente Bahia, acreditando que esse seria mais um dos reflexos da heteronormatividade, que consiste em um “[...] sistema que normaliza a heterossexualidade e os comportamentos tradicionalmente ligados a ela, mostrando-os como única opção válida, tornando ‘marginal’ qualquer forma de relação fora dos padrões/ideais heterossexuais, da ‘monogamia’ e da conformidade de gênero” (Glossário da Diversidade, 2017 p. 12, grifo meu). Ademais, penso que em seu fazer normatizado as imagens enrijecidas da heteronormatividade tem como um de seus reflexos a produção da homofobia, que seria a “[...] aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos a pessoas homossexuais” (Glossário da Diversidade, 2017 p. 12).

Uma outra informação, que embora “passada”, mas que ainda repercute sobre as pessoas de orientação homossexual, se refere ao fato de que o “homossexualismo”, em seu sufixo patologizante, foi considerado uma doença mental até 1973, sendo retirado pela OMS do CID-10 apenas em 1990. Um dos reflexos de tal patologização da homossexualidade, que vem se produzindo até os dias atuais, fica destacado na impossibilidade de doação de sangue pelas pessoas pertencentes a essa orientação sexual, sendo essa regra alterada no Brasil pelo Superior Tribunal Federal (STF), apenas em 2020, em decisão inédita.

Feita a problematização das categorias sexuais em diálogo com as orientações sexuais manifestadas pelos/as par-cientes, fechei a discussão da décima terceira imagem relatando a seguinte citação, a qual apresenta algumas das concepções de sexualidade:

Muitas vezes se confunde o conceito de sexualidade com o do sexo propriamente dito, e nem sempre estes termos encontram-se intimamente ligados. Freud considera a existência da sexualidade na criança já ao nascer quando propõe a passagem por fases (oral, anal, fâlica) que contribuem ou

definem a constituição da sexualidade adulta que virá a desenvolver-se posteriormente. Conforme o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, teoricamente a sexualidade assim como conhecemos, inicia-se junto à puberdade ou adolescência. Entretanto, [...] sabemos que em prática não se configura exatamente desta forma. [...]. Para Michael Foucault, (2001), não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder, entre homens e mulheres, entre jovens e velhos[as], entre pais e filhos[as], entre educadores[as] e alunos[as], entre padres e leigos[as], entre administração e população. (Souza, 2008, p. 6; 7).

Antes de avançar para a décima quarta imagem, evidencio que durante a entrevista fenomenológica eu e a minha orientadora optamos por não perguntar o sexo dos/as par-cientes, acreditando que, durante a situação pedagógica 01, eles/as revelaram um qualitativo entendimento sobre esse conceito. Nas entrevistas, optamos pelo conceito de gênero, supondo que esse se revelava mais aberto, frente os marcadores biológicos que categorizavam os sexos. No geral, pude observar uma apropriação conceitual qualitativa dos/as par-cientes sobre os conceitos de gênero e sexualidade, especificamente sobre as identidades de gênero e as orientações sexuais.

A décima quarta imagem que problematizei nessa dinâmica, foi o conceito de **religiosidade**. A Pernambuco, primeira a relatar sua religiosidade, afirmou ser católica; a Ceará, afirmou ser católica; a Alagoas, afirmou ser evangélica; o Maranhão, afirmou ser Católico; o Paraíba, afirmou ser católico; o Sergipe, afirmou ser católico; o Rio Grande do Norte, afirmou ser ateu; e o Bahia, afirmou ser candomblecista. Na problematização dos relatos dos/as par-cientes, pude notar que eles/as apresentavam qualitativos entendimentos sobre o conceito de religiosidade, tendo como fundamento para esses entendimentos os grupos frequentados de suas religiosidades ou as aulas de História vivenciadas no Ensino Médio. Sublinho que as percepções de religiosidade dos/as par-cientes tinham como núcleo de sentido comum a ideia de que:

As tradições e movimentos religiosos assumiram, ao longo dos tempos, a tarefa de significar a totalidade do mundo e do humano por meio das atribuições de valores de sagrado e profano, puro e impuro, ético e não ético, projetando uma ordem cósmica ao universo dos[as] deuses[as], seres e humanos. (Cecchetti *et al*, 2013, p. 26).

Outro ponto que destaco nas percepções dos/as par-cientes, é que, embora cada um/a revelasse maior entendimento sobre a história e a produção da religiosidade que “prática”, todos/as, mesmo que de religiosidades de base não cristã, relataram conhecer com profundidade a história e a produção das religiosidades católicas e protestantes na Europa. Em contrapartida,

os/as oito par-cientes desconheciam religiosidades indígenas, como expressão nuclear da sociodiversidade desses grupos étnico-raciais, de suas cosmovisões, e como potencialidade para seus processos de resistência e lutas pelas conquistas de seus territórios tradicionais, como também sete dos/as oito par-cientes (Maranhão, Ceará, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Norte, Alagoas e Pernambuco) desconheciam, generalizavam ou relatavam imagens mais cristalizadas sobre religiosidades afro-brasileiras, o que evidenciou a hegemonia do cristianismo no grupo.

As religiões afro-brasileiras se desenvolveram praticamente em todos os estados onde houve a presença do/[a] negro/[a] e de seus/[suas] descendentes. Fatores como o tamanho da população negra em relação à de brancos/[as] e de indígenas, a influência de determinadas etnias, a repressão ao culto, às condições urbanas e outros, fizeram com que os cultos apresentassem características regionais quais pertencam. (Silva, 2005, p. 83 - 84).

Os/as sete par-cientes mencionados, movidos/as por imagens mais cristalizadas do cristianismo, generalizaram as religiosidades afro-brasileiras ao candomblé e a umbanda, revelando desconhecem outras possibilidades de religiosidades afro-brasileiras, como também manifestaram imagens mais enrijecidas dessas religiosidades, as reduzindo, unicamente, a práticas festivas com disposição de alimentos e sacrifício de animais. Conforme Silva (2005, p. 98), dentre as religiosidades afro-brasileiras com influência principal das culturas sudanesas, especificamente dos povos iorubás e jejes, estão “[...] Candomblé queto (BA, RJ, SP), Xangô (PE), Batuque (RS), Candomblé jeje (BA), Tambor-de-mina (MA e PA), Babassuê (PA)”. Já sobre as religiosidades afro-brasileiras com influência dos povos bantos (quimbundos), estão: “[...] Candomblé angola (BA, RJ, SP), Candomblé de caboclo (BA), Cabula (ES) (séc. XIX), Macumba (RJ e SP), Umbanda (RJ, SP e todo o Brasil), Pajelança (AM, PA, MA), Catimbó (PE, PB), Xambá (AL, PB, PE), Toré (SE)” (Silva, 2005, p. 98).

Sublinho, ainda, que após a manifestação da religiosidade do par-ciente Bahia, enquanto candomblecista, a par-ciente Alagoas, revelou, por meio de expressões faciais, emoções de espanto ou medo, mostrando rejeição a religiosidade do Bahia. Acredito que se a maioria do grupo não fosse de religiosidades de base cristã, a Alagoas não se sentiria confortável para permanecer na EduGeoPsIC. Além do mais, ao observar as expressões da par-ciente Alagoas, optei por não problematizá-las, entendendo tal manifestação enquanto um dos reflexos de imagens mais cristalizadas de religiosidades hegemônicas na produção da intolerância religiosa, que seria, o “[...] ato de discriminar, isolar, agredir ou humilhar indivíduos de religiões minoritárias. Geralmente, as religiões mais atingidas estão relacionadas com fatores como etnia, cultura e nacionalidade” (Glossário da Diversidade, 2017 p. 25), daí a importância do olhar interseccional para as religiosidades.

Antes de problematizar a concepção de religiosidade para os/as par-cientes, me declarei como alguém de expressão de religiosidade católica brasileira, de uma família não praticante, mas atravessada pelas imagens hegemônicas do cristianismo. Nessa sequência, destaquei que:

No universo cultural, é inegável o papel das crenças, movimentos e tradições religiosas, ora influenciando, ora sendo influenciados pelas culturas. Para Bortoleto (2001), falar de cultura, tradição e religiosidade significa abordar elementos que se conectam, coimplicam, pois estão em profunda relação. Esta articulação provém inclusive, no sentido etimológico de cultura e culto. Ambos têm origem na mesma raiz latina *cultus*, que significa adoração ao divino/sagrado. Por sua vez, religião, do verbo latino *religare*, representa a aproximação de pessoas que alimentam crenças comuns, constituindo-se no mais antigo sistema simbólico de coesão social. (Cecchetti *et al*, 2013, p. 26, grifo dos/as autores/as).

Feita a discussão sobre a etimologia do conceito de religiosidade, destaquei para os/as par-cientes que o conhecimento religioso consiste do resultado do “[...] processo cultural da humanidade, produzido por diferentes crenças, filosofias, tradições e/ou movimentos religiosos, entre outros, [...] [sendo esse] utilizado pelos sujeitos para (re)construir caminhos, significações, sentidos e respostas a diferentes situações” (Cecchetti *et al*, 2013, p. 26). Ao mesmo tempo, indaguei que tal conhecimento nem sempre compactuava com a inclusão da diversidade religiosa, podendo instaurar disputas territoriais, que tendem a favorecer a intolerância religiosa. Com essa fala, destaquei que:

Intolerância religiosa é crime no Brasil e está prevista punição no Código Penal Brasileiro, artigo 208. A Lei 7.716/1989 define que serão punidos os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Já a Lei 14.532/2023 equipara injúria racial ao crime de racismo e protege a liberdade religiosa. (Ascom/MCom, 2023, p. 4).

Apontada as possíveis implicações da intolerância religiosa no Brasil, relatei para os/as par-cientes que teria como base para essa pesquisa-extensão as categorias de religiosidade adotadas pelo IBGE, que consistem em: Sem Religião (Agnóstico, Ateu, Sem Religião); Budismo; Candomblé; Católica Apostólica Romana; Católica Apostólica Brasileira; Católica Ortodoxa; Espírita; Espiritualista; Evangélica (Não Determinada; Missionária, que pode ser: Adventista, Batista, Congregacional, Luterana, Metodista, Presbiteriana, Outras; Pentecostal, que pode ser: Comunidade Evangélica, Evangélica Renovada ou Determinada, Assembléia de Deus, Casa da Bênção, Congregação Cristã do Brasil, Deus é Amor, Igreja do Evangelho Quadrangular, Maranata, Nova Vida, O Brasil Para Cristo, Igreja Universal do Reino de Deus, Outras); Hinduísmo; Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias; Islamismo; Judaísmo; Não Determinada e Múltiplo Pertencimento (Declaração de Múltipla Religiosidade,

Religiosidade Não Determinada ou Mal Definida); Novas Religiões Orientais (Igreja Messiânica Mundial, Outras); Testemunhas de Jeová, Tradições Esotéricas; Tradições Indígenas; Umbanda; Umbanda e Candomblé; Outras Declarações de Religiosidades Afro-brasileira; Outras Religiões Orientais; Outras Religiosidades; Outras Religiosidades Cristãs; e Não Sabe. Sobre as mencionadas categorias de religiosidade, Pestana (2021), tendo como base o Censo de 2010, uma vez que houve um adiamento do Censo de 2020, para 2021 e, posteriormente para 2022, ainda se encontrando indisponível o relatório sobre religião do último Censo, as interpreta da seguinte forma:

No Censo de 2010, realizado pelo IBGE, a população brasileira era composta por 190.755.799 pessoas, distribuídas em 5.565 municípios e em mais de 67,5 milhões de domicílios. [...] 64,99% da população se declarou católica, enquanto 22,89% afirmou ser evangélica. Importante ressaltar que a categoria “Evangélica” está dividida em três subcategorias: Missionária, Pentecostal e Não-determinada. As evangélicas de missão podem ser exemplificadas aqui pelas igrejas Batista, Metodista, Congregacional, Adventista, entre outras; já as pentecostais pela Assembleia de Deus, Maranata, Deus é Amor, Igreja Universal do Reino de Deus e outras. Por fim, aqueles que se definem como evangélicos mas que por múltiplas razões não indicam seu pertencimento denominacional, os não-determinados. Em 2010, 8,04% da população, o equivalente a cerca de 15 milhões de pessoas, disseram não ter religião alguma. Os espíritas eram o quarto maior grupo religioso, com 2% da população professando essa fé. Candomblé, Umbanda e outras religiosidades de matriz africana representavam 0,31% da população, correspondendo a pouco mais de meio milhão de pessoas. O Islã correspondia à 0,02% da população, enquanto o Judaísmo era professado por 0,06%. (Pestana, 2021, online, grifo do autor).

Como identifiquei um qualitativo entendimento do conceito de religiosidade por parte dos/as par-cientes, optei por não desenvolver esse questionamento durante as entrevistas fenomenológicas. Sublinho, também, que após relatar as categorias do IBGE, os/as par-cientes se declararam novamente da seguinte forma: o Maranhão, como pertencente a expressão de religiosidade Católica Apostólica Brasileira; a Ceará, como pertencente a expressão de religiosidade Católica Apostólica Brasileira; o Paraíba, como pertencente a expressão de religiosidade Católica Apostólica Brasileira; o Bahia, como pertencente a expressão de religiosidade Candomblé; o Sergipe, como pertencente a expressão de religiosidade Católica Apostólica Brasileira; o Rio Grande do Norte, como pertencente a expressão de religiosidade Ateu; a Alagoas como pertencente a expressão de religiosidade Batista; a Pernambuco, como pertencente a expressão de religiosidade Católica Apostólica Brasileira. Feito isso, fechei a problematização da décima quarta imagem com a seguinte citação:

As religiosidades, crenças, tradições e movimentos religiosos contribuem e, por vezes, determinam modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus[/suas] semelhantes, com o mundo natural e com a(s) divindade(s), possibilitando diferentes vivências religiosas e interpretações de vida (Fonaper, 1997). Podem endossar, subverter os sentidos e alienar as pessoas. Exemplo disso são algumas leituras de caráter religioso decorrentes de hermenêuticas que, utilizadas a favor dos interesses de alguns humanos, transitam e transcriam sentidos e significados, movendo mundos por meio dos interesses pessoais - pronúncias que destroem, mutilam, matam e sentenciam mundos e vidas (Riske-koch, 2007), fato que desafia e mobiliza uma série de atitudes e atividades de ordem pessoal e coletiva em relação ao[/a] diferente e às diferenças. (Cecchetti *et al*, 2013, p. 27).

A décima quinta e décima sexta imagens problematizadas nesta dinâmica, foram os conceitos de **naturalidade** e de **nacionalidade**. O Maranhão, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto Barreiras-BA e Brasil; a Ceará, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto São Paulo-SP e Brasil; o Paraíba, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto Vitória da Conquista-BA e Brasil; o Bahia, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto Vitória da Conquista-BA e Brasil; o Sergipe, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto Vitória da Conquista-BA e Brasil; o Rio Grande do Norte, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto Vitória da Conquista-BA e Brasil; a Alagoas, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto São Paulo-SP e Brasil; e a Pernambuco, relatou a sua naturalidade e nacionalidade enquanto Caetité-BA e Brasil.

Na problematização de suas falas, pude notar que ambos/as os/as par-cientes revelaram entendimentos conceituais qualitativos tanto sobre a concepção de naturalidade quanto sobre a de nacionalidade, fundamentando esses entendimentos nas entrevistas que já participaram do IBGE e de outras pesquisas, nos telejornais que assistem, nos cadastros que já realizaram dos diversos órgãos governamentais ou não governamentais. Outra observação, foi que quando as par-cientes Ceará e Alagoas declararam suas naturalidades enquanto paulistanas ou pessoas que nasceram na capital do estado de São Paulo, os par-cientes Sergipe e Maranhão expressaram surpresa e parabenizações a essas par-cientes, produzindo falas como “que legal”, “que massa”, quanto aos/às nascidos/as nos mais diversos interiores baianos, não houveram parabenizações, apenas o silêncio. Em um silêncio de “mil palavras não ditas” sobre a naturalidade dos/as par-cientes interioranos/as, os par-cientes Sergipe e Maranhão revelavam para o grupo suas aproximações com as imagens mais cristalizadas em favor de hegemonias espaciais, as quais repercutem diretamente na manutenção e na produção da xenofobia.

A xenofobia é um tipo de preconceito caracterizado pela aversão, hostilidade, repúdio ou ódio direcionado a pessoas de outras nacionalidades ou culturas. O Brasil é um país muito diverso e, com isso, o preconceito contra moradores de estados ou regiões diferentes acaba se intensificando, seja pelo sotaque, pelo

modo de se vestir, pela aparência, pelas manifestações culturais, ou vários outros fatores. Considerada crime de ódio, a xenofobia se manifesta através de comentários discriminatórios, estereotipados ou desumanizantes, além de ameaças, intimidações e violência pública. (Ascom/MCom, 2023, p. 7).

Com base em Becker e Egler (1993), entendo a produção da xenofobia no Brasil, que supervaloriza as Regiões Centro-Oeste, Sul e o Sudeste em detrimento das Regiões Norte e Nordeste, como algo, também, intimamente relacionado à formação socioterritorial brasileira, no que confere especificamente a industrialização na sua concentração e desconcentração, totalmente interligadas as verticalidades/centros e horizontalidades/periferias, dividindo o território nacional em três grandes unidades: a área *core* (as grandes metrópoles, os espaços verticais) e a periferia integradora em suas periferias deprimidas e fronteiras de recursos. Nessa configuração, o centro do território brasileiro estão as Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, na qual estão os fluxos, as redes, as verticalidades e a concentração industrial. Já na periferia deprimida e fronteira de recursos, respectivas Regiões Nordeste e Norte, estão as horizontalidades, as continuidades, os fixos e a desconcentração industrial.

Já sobre o que confere a produção da xenofobia a imigrantes internacionais no território brasileiro, Bento (2000) nos ajuda a pensar sobre o quanto as imagens mais cristalizadas do eurocentrismo, implicam sobre os processos de subjetivação que alimentam os nossos desejos em perder-se no outro. Tal outro, para a autora seria o colonizador (o homem branco europeu), que tomado como ponto de referência, orienta que os/as migrantes internacionais que se aproximem de sua “imagem e semelhança” sejam bem quistos no Brasil e os/as que se distanciem dos traços dos fenótipos branco sejam severamente rejeitados/as ou socialmente excluídos/as. Em síntese, no olhar interseccional, fica visível o quanto a disposição ou o esvaziamento de determinados marcadores sociais mas cristalizados podem implicar diretamente na produção da xenofobia.

Após a problematização da concepção de xenofobia, me declarei para os/as par-cientes, como alguém de naturalidade feirense ou nascido em Feira de Santana-BA e de nacionalidade brasileira, ou seja, nascido no Brasil. Nessa sequência, destaquei que adotaria as concepções oficiais de naturalidade e de nacionalidade do Glossário do Atlas do Censo demográfico de 2010 do IBGE, no qual a nacionalidade faz referência ao país de nascimento de uma pessoa. Já a naturalidade faz referência ao estado de nascimento de uma pessoa, sendo que para a naturalidade, optei por identificar não só o estado, como também o município de nascimento, pois acredito que em um país com uma vasta dimensão territorial como é o caso do Brasil, a (des)concentração de bens e serviços pode ser bastante desigual entre morar em uma megacidade, para uma metrópole, cidade grande, média ou pequena. Ademais, como

identifiquei um qualitativo entendimento do conceito de naturalidade e nacionalidade por parte dos/as par-cientes, optei por não desenvolver esses questionamentos durante a entrevista fenomenológica.

Por fim, através da produção da “dinâmica da interseccionalidade” e da “dinâmica experiências que se conectam”, imagino que tive a possibilidade de experienciar coletiva-colaborativamente com os/as oito par-cientes imagens conceituais, vivenciais, representacionais etc. Nesse processo, investimos cognitivamente por meio da problematização crítica dos conceitos de nome social, classe social, idade, faixa etária, ideologia política, escolaridade, curso de graduação, grupo étnico-racial, cor da pele, gênero, sexo, sexualidade, religiosidade, naturalidade e nacionalidade, e da recriação de imagens mais cristalizadas sobre esses conceitos; socialmente através da interação desenvolvida durante a partilha de lanches e da discussão acalorada sobre as percepções empíricas e acadêmicas dos conceitos problematizados; e afetivamente por intermédio da produção de fotografias, da escuta sensível e empática, da fala respeitosa e cuidadosa, e da partilha integrativa de experiências de vida-formação e/ou identitárias. Além do mais, com essas dinâmicas acredito que favoreci tanto um clima grupal agradável, quanto possibilitei uma produção radical de vínculos com os/as par-cientes dessa pesquisa-extensão.

## **6.2 Elaboração documental e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico: construção de um contrato didático, concepções de acessibilidade e de pessoa com deficiência, e experienciação e integração de imagens**

Aqui tento orientar os (des)caminhos percorridos de forma coletiva-colaborativa na elaboração documental e implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, o qual foi construído pelos/as par-cientes, nos momentos ou situações pedagógicas 02, 03, 04, 05 e 06 no LabEGeo da UESB, e desenvolvido com trinta estudantes líderes de turmas do Ensino Médio regular e integral, nas situações pedagógicas 07, 08 e 09 no CIEB. Ao mesmo tempo, tento nessa subseção e em suas subseções problematizar o seguinte objetivo específico dessa tese acadêmica, que consiste em desvelar a potência pedagógica das imagens no processo de planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo por meio das categorias experienciadas na construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico.

Antes de iniciar as discussões, penso que seria uma visão bastante reducionista de minha parte, imaginar que a construção de um projeto de intervenção imagético-pedagógico consiste, unicamente, em sua elaboração documental propriamente dita, uma vez que no meu entendimento, a produção de um projeto dessa magnitude antecede tal elaboração. Como

também, diria até, fundamentado por uma concepção de aprendizagem mais coletiva-colaborativa, na qual me proponho a uma implicação muito mais radical com o processo em relação ao produto, que as etapas preliminares de um projeto de intervenção imagético-pedagógico são o seu ponto nuclear. São essas etapas preliminares que convocam os/as participantes a pensar um objetivo em comum, a partilharem os seus desejos, medos e expectativas sobre esse objetivo, a construírem acordos que favoreçam o clima grupal se desenvolver de maneira mais agradável, a pensarem sobre as suas diferenças, fomentando possibilidades para incluí-las de forma mais atenta a diversidade, buscando garantir acessibilidade e cuidado a interseccionalidade grupal de seus/suas participantes, pois assim durante a experiencição de imagens relacionadas às suas vidas-formações, propiciam que as suas percepções sobre essas imagens possam ser relacionadas de maneira respeitosa, originando de forma coletiva-colaborativa uma temática integradora para o projeto, que por si só já é capaz de mobilizá-los/as a um maior investimento e desejabilidade sobre o projeto que se pretende construir, o qual, antes de tudo, parte de si mesmos/as. São essas etapas preliminares que fundamentarão e qualificarão potentemente a construção e implementação de um projeto de intervenção imagético-pedagógico.

Destaco que as etapas preliminares do projeto de intervenção imagético-pedagógico que se referem à formação de um grupo com um objetivo em comum, a experiencição de desejos, medos e expectativas sobre esse objetivo, e a identificação do perfil interseccional dos/as participantes por meio da partilha cuidadosa e respeitosa de suas imagens identitárias ou marcadores sociais, vivenciadas na situação pedagógica 01, podem ser observadas com maior detalhamento na subseção 6.1 dessa tese acadêmica. Já ao que confere a construção de acordos didáticos ou contratos coletivos, que favoreçam o clima grupal se desenvolver de maneira mais agradável, tive como referência a situação pedagógica 02, na qual realizei o levantamento dos comportamentos, atitudes e valores que os/as participantes almejavam para o grupo. Para tal levantamento, utilizei como dispositivo imagético um questionário, que solicitava até oito atitudes, comportamentos ou valores desejados para um acontecimento grupal qualitativo, cuidadoso, saudável e harmonioso entre mediador (eu) e participantes e dos/as participantes entre si. Como já destaquei em seções anteriores, o questionário foi uma estratégia pedagógica que utilizei para que as personalidades não fossem consumidas pela coletividade, como também que após as primeiras respostas relatadas os/as demais não as copiassem. Frisei que no ato de responder o questionário não seria permitido qualquer forma de consulta, pois intencionava a manifestação “nua e crua” das percepções dos/as participantes.

Após o preenchimento do “dispositivo imagético de levantamento dos comportamentos, atitudes e valores que os/as participantes almejavam para o grupo” (Figura 22), que durou em

média entre 15 a 20 minutos, propus que realizássemos a problematização conjunta dos valores, atitudes e comportamentos propostos a fim de se tecer, coletiva-colaborativamente, um contrato didático com os acordos entre par-cientes e mediador da EduGeoPsIC (eu). O contrato didático produzido (Figura 26), foi o primeiro projeto elaborado de forma coletiva-colaborativa por meio do diálogo entre os/as oito par-cientes com o mediador da EduGeoPsIC (eu). Tal diálogo propiciou a integração dos valores, atitudes e comportamentos que almejávamos para o grupo, constituindo uma imagem de cuidado e de formação de valores humanizantes, que orientou qualitativamente todas as situações pedagógicas, fomentando um bom convívio do grupo durante a EduGeoPsIC, de forma harmoniosa, com equidade de direitos, que respeitasse as diferenças, a diversidade, as experiências, o direito e a importância das falas individuais para o crescimento do coletivo.

Na problematização da imagem do contrato didático, na situação pedagógica 11, durante a autoavaliação coletiva, os/as par-cientes relataram, de maneira geral, que não acreditavam na potência do contrato didático enquanto uma imagem que orientaria o acontecimento grupal qualitativo, o que pode ser evidenciado na seguinte fala do par-ciente Bahia (2023), “outros[/as] professores[/as] já criaram regras para suas disciplinas, mas até eles[/as], muitas vezes, não as seguiam. Fiquei surpreso que com a gente o contrato funcionou”. Em seguida, relatei para o grupo que o nosso contrato didático não surgiu enquanto uma construção impositiva ou verticalizada do mediador para os/as par-cientes, e sim aflorou do diálogo entre par-cientes com mediador, sendo uma produção fundamentada em nossas imagens de valores, atitudes e comportamentos que acreditávamos e desejávamos para o grupo.

Além do mais, ressaltai que não é o objetivo de um contrato didático ser desenvolvido como uma cartilha obrigatória ou impositiva, e que frente a isso, os/as seus/suas produtores/as precisam estar atentos/as que, em alguns momentos, podemos sim, desenvolver mínimos “desvios” de suas cláusulas. Entendo que esses “desvios”, também se fazem importantes nos processos construtivos, pois para contratos didáticos que visam ser menos engessados, o processo de (re)construção se desenvolve constantemente. Além disso, como para maioria dos/as par-cientes dessa pesquisa-extensão, esse foi o primeiro contato com um contrato didático, eu já esperava que alguns “desvios” viessem a ocorrer. Contudo, do meu lugar de mediador ao perceber um maior distanciamento das cláusulas deste contrato, seja da minha parte ou da parte dos/as par-cientes, buscava retomá-lo a fim de que ele pudesse, novamente, orientar os acontecimentos grupais, podendo até, quem sabe, ser vestido como uma camisa de um time, que foi tecida pelo grupo que deseja o seu sucesso enquanto comunidade de aprendizagem.

Feita a problematização dos acordos, enquanto etapa preliminar na construção de um projeto, venho ressaltar que durante a etapa de problematização da inclusão, frente um receio quanto ao período reduzido de tempo para implementação dessa tese acadêmica, optei, inicialmente, pela problematização do perfil interseccional dos/as par-cientes através da discussão conceitual dos marcadores sociais de nome social, classe social, idade, faixa etária, ideologia política, escolaridade, curso de graduação, grupo étnico-racial, cor da pele, gênero, sexo, sexualidade, religiosidade, naturalidade e nacionalidade, e, só durante a situação pedagógica 12, em evento de culminância da EduGeoPsIC na UESB, intitulado “I Encontro de Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (I E-EduGeoPsIC)”, foi desenvolvida a problematização com os/as par-cientes sobre a concepção de acessibilidade e de pessoa com deficiência. Tal problematização aconteceu tanto por meio da escuta da palestra 01 “A inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversas nos cenários escolares: experiências e construção de sentidos”, quanto através da discussão dessa palestra durante o mencionado evento.

Pensar sobre a concepção de acessibilidade se faz fundamental em projetos que queiram se manifestar mais inclusivos, entendendo que no Brasil as pessoas com deficiência, conforme aponta o Censo demográfico de 2010 do IBGE “[...] (IBGE, 2011), no qual ¼ da população brasileira, em torno de 45 milhões, declarou possuir pelo menos uma das deficiências investigadas, tornando assim um país no qual a acessibilidade, [...] precisa estar sempre em voga nas diversas discussões tanto acadêmica quanto social” (Araujo, 2015, p. 22). Já o que confere o entendimento do conceito de acessibilidade, tomo como base o da Lei Nº 10.089, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, na qual esse conceito, em seu Art. 2º, aparece da seguinte forma:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2000, online).

Ademais, ainda que de maneira resumida,

Sasaki (2010), trata a acessibilidade em seis diferentes dimensões: **Arquitetônica**: sem barreiras em ambientes físicos, residenciais, edifícios, espaços urbanos; **Comunicacional**: à acessibilidade que se dá sem barreira na comunicação interpessoal, língua de sinais, escrita incluindo texto em braille;

**Metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudos (escolar), de trabalho (profissional) de ação comunitária; **Instrumental:** sem barreiras nos instrumentos utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e recreação; **Programática:** sem barreiras, muitas vezes embutidas em políticas públicas (leis, decretos e portarias); **Atitudinal:** acessibilidade sem preconceitos em relação a pessoa em geral. (Araujo, 2015, p. 22-23, grifo meu).

Apresentado o conceito de acessibilidade e as suas seis diferentes dimensões, destaco que durante o I E-EduGeoPsIC, a palestrante que problematizou a palestra 01, relatou, durante o momento de discussão, que pensar a acessibilidade é de certa forma implicar atenção para as imagens mais cristalizadas do capacitismo, que segundo ela estariam vinculadas ao “[...] preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade por ter sua existência relacionada à incapacidade e inferioridade” (Palestrante 01 da I E-EduGeoPsIC, 2023, n.p). Em continuidade a sua fala, a palestrante sugeriu aos/às par-cientes e demais participantes do I E-EduGeoPsIC que:

Evitem o uso de frases capacitistas do tipo: “Nossa, e eu aqui reclamando da vida!”; “Essa pessoa é um exemplo de superação”; “É melhor fingir demência”; “Eu pensei que você fosse normal”; “Que coitadinho[a], ele[a] tem deficiência”; “Eu tenho dois braços e duas pernas e não consigo fazer o mesmo”. Como também, de forma alguma repitam falas preconceituosas do tipo: doente, defeituoso[a], inválido[a], aleijado[a], especial, incapaz, portador[a] de deficiência, sequelado[a] portador[a] de necessidades especiais. (Palestrante 01 da I E-EduGeoPsIC, 2023, n.p, grifo meu).

Já sobre o conceito de pessoa com deficiência, tomo como base a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que conforme o seu “[...] Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [...], destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, online), sendo que para a mencionada Lei, em seu

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, online).

Exposto o entendimento de pessoa com deficiência conforme a Lei Nº 13.146, venho problematizar sobre o uso, muitas vezes inadequado, da terminologia “portador[a] de deficiência” que “[...] tenta estabelecer a ideia de que a deficiência está no indivíduo, mas, o indivíduo não é deficiente. O verbo portar significa carregar, trazer. Mas como o sujeito pode carregar algo, se este algo não existe, se este é justamente uma ausência ou reeducação.

(Buscaglia, 1997, p. 28 *apud* Araujo, 2015, p. 20). Além disso, o uso dessa terminologia pode implicar “[...] como se a deficiência não fosse uma questão de interesse público, apenas um problema do ‘portador[a]’ e de seus familiares” (Araujo, 2015, p. 20, grifo da autora). Já ao que confere a diversidade desse fenômeno, conforme Decreto Federal Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, pessoas com deficiência são as que se enquadram nas seguintes categorias:

**a) deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as “deformidades” estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; **b) deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; **c) deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; **d) deficiência intelectual:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; **e) deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências. (Brasil, 2004, online, grifo meu).

Feita as discussões sobre os conceitos de acessibilidade e de pessoa com deficiência, retomo a situação pedagógica 02, especificamente ao final desta situação, quando propus intencionalmente aos/às par-cientes uma tarefa para casa sugerindo que trouxessem na situação pedagógica seguinte imagens que acreditavam ser significativas para as suas práticas pedagógicas. Ou seja, imagens que tanto os/as auxiliassem em seus processos de ensino-aprendizagem, quanto revelassem traços importantes de suas identidades. Tal intencionalidade se alinhava à etapa de manifestação de imagens do projeto de intervenção imagético-pedagógico, a qual tenta propiciar que as imagens da vida-formação dos/as par-cientes apareçam e revelem o tema central do projeto a ser construído. No entanto, na situação pedagógica 03, diante de um maior investimento nos processos formativos, mediados pelo par-ciente Paraíba, sobre a técnica de intervenção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998),

optamos por experienciar, em maior profundidade, as imagens que os/as par-cientes acreditavam ser significativas para as suas práticas pedagógicas, na situação pedagógica 04.

Na situação pedagógica 04, todos os acontecimentos se implicaram em torno das imagens que os/as par-cientes acreditavam ser significativas para as suas práticas pedagógicas. Inicialmente, experienciamos essas imagens, presentes na Figura 28, de uma forma “nua e crua”, sem qualquer manifestação perceptiva sobre elas. Em seguida, propus que os/as par-cientes que as trouxeram destrinchassem pequenos relatos de experiências sobre o que os/as levava a acreditar que suas imagens se relacionavam com as suas vidas-formações e/ou identidades. Após os seus relatos, realizamos uma discussão sobre como as suas imagens poderiam ser intencionadas ao seu fazer pedagógico futuro.

No relato das imagens dos/as par-cientes, fui tomado por uma carga emocional profunda que me fez cristalizar suas imagens de uma forma que quando as vejo, nos mais variados espaços-tempos, não penso em outra coisa, se não, no desvelamento de suas histórias de vida. Acredito que fui por essas imagens “cativado”!

Você procura galinhas? - Não - procuro amigos[/as]. O que significa “cativar”? - Já ninguém dá importância a isso - lamentou a raposa. - “Cativar” significa criar vínculos... - Criar vínculos? - Exatamente - frisou a raposa. - Você, para mim, não passa de uma criança igual a milhares de outras crianças. Não preciso de você. E você também não precisa de mim. Para você sou apenas uma raposa semelhante a milhares de outras raposas. Porém, se me cativar, sentiremos necessidade um do outro. Você será único no mundo para mim. E eu serei única no mundo para você... - Começo a entender - murmurou o pequeno príncipe. (Saint-Exupéry, 2015, p. 96).

Cativado pelas imagens dos/as par-cientes, disponho uma síntese dos relatos e discussões sobre elas produzidos.

Eu escolhi essa fotografia, pois ela é da zona rural em si, do lugar onde eu vivi na infância, que traz muito de quem eu sou como pessoa e de quem eu sou como estagiário. Eu sempre trago para a sala de aula em momentos oportunos essa discussão das origens, da busca pelas origens, de entender suas origens, de ter orgulho dessas origens, sabe? De onde você vem? Falo sobre todo o processo que eu passei para sair da zona rural para chegar até aqui, para estar em uma universidade pública, ser o primeiro da família a estar em uma graduação. Tudo isso, é muito significativo, sabe? Tem uma relevância muito grande no meu processo de pessoa e no meu processo de tornar-me professor. Então às vezes coisas que para mim são muito essenciais, para alguns[/mas] estudantes é muito comum. Para outra pessoa, que vive em outra realidade, aquilo é muito importante e extremamente gratificante de você vê aquilo. [...]. Tenho muito orgulho de afirmar que eu vim da zona rural e passei por certas circunstâncias para chegar até aqui e por isso eu escolhi essa imagem que representa o lugar onde eu vivi. [...]. Relaciono essa imagem ao meu fazer pedagógico, podendo trabalhar os conteúdos das desigualdades dos diferentes acessos, das formas como esse ambiente é mais severo de um acesso como

uma escola, por exemplo, um emprego ou saúde, pois muitas vezes nessas localidades o acesso a saúde é mais precário. Por exemplo, um/[a] aluno/[a] que mora perto da escola que tem um acesso muito fácil à escola. Eu tinha, quando criança, às vezes, que andar 12 km para chegar até a escola que eu estudava. (Par-ciente Bahia, 2023).

Eu trouxe a foto de uma maquete, pois na questão pedagógica eu me vi nessa questão da maquete, pois [o Shopping Boulevard de Vitória da Conquista-BA,] esse é um lugar que eu passo todos os dias. Há uma questão das vivências que eu vejo nesse lugar. Um lugar até de transformação, ao mesmo tempo que volta muito ao lugar de onde eu vim, de minha cidade, que não tinha um shopping. Eu me vejo como uma menina que veio de uma cidade pequena, a cidade de Caetitê[-BA], e que às vezes eu tinha vontade de ir ao shopping, pois quando eu vinha em Conquista eu não podia ir. Então isso trouxe para mim, uma realidade que hoje estou vivendo, quando passo por esse local, pelo Shopping Boulevard, todos os dias. E com certeza, muitas crianças, assim como eu, que já sou adulta, com 45 anos de idade, não tiveram ainda essa oportunidade de vim ao shopping. Essa facilidade de quem tem um poder aquisitivo maior, já entra na questão da desigualdade de uma pessoa para outra, né? De um grupo da sociedade para outro. É o que me implica isso! Eu levaria para sala de aula, se tem alguma criança que já veio ou já visitou o shopping, tentando trazer para eles/[as] um pouco da minha vivência de hoje, a que eu tenho comigo, que era um lugar que eu imaginava e que hoje eu já sei como é, já sinto presente na minha vida. Eu trabalharia as transformações espaciais e as desigualdades entre as classes, destacando que tem pessoas que têm mais acessos. (Par-ciente Pernambuco, 2023).

Sublinho que durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico no CIEB, a par-ciente Pernambuco amplia consciência e sugere a troca de sua imagem, relatando que embora morasse distante de um Shopping, tinha condições financeiras para acessá-lo. Pernambuco (2023), relata que a sua imagem deveria ser o seu poema “Sobreviver”, o qual foi produzido inspirado em uma situação de racismo por ela vivenciada durante a adolescência, quando foi mal atendida em uma loja por uma vendedora branca devido ao fato dela ser uma adolescente preta.

Essa fotografia, mostra a minha casa, que é uma imagem que me remete a muitas coisas, um espaço em que vivi toda a minha vida até os 19 anos. É uma casa simples, feita de adobão ou adobe, não sei qual é o termo mais correto de se falar. Escolhi essa imagem, pois ela representa minhas origens, representa a minha história de vida, o meu lugar. É uma imagem que remete não só a minha história, mas a história da minha família e tudo que eu aprendi enquanto ser humano foi juntamente com meus pais, ne! Meus pais sempre me ensinaram a ser uma pessoa boa, com caráter, a respeitar o próximo, e eu acho que isso está para além das condições financeiras. Por vir de uma família muito humilde e meus pais não terem tido acesso [a educação]. Meu pai não concluiu nem o Ensino Fundamental I, ele só sabe escrever o nome dele. Minha mãe conseguiu, ainda, ter acesso à escola, mas ela não finalizou nem o Ensino Fundamental I, ela estudou até o terceiro ano. Ela conseguiu aprender a ler e a escrever. Inclusive, ela lê as letras de médicos melhor do que eu. E aí, eu pego a questão dessa imagem, que é marcante para mim. Uma imagem que eu quero tatuar, inclusive, e tem haver com a minha história de vida. Esse é o

local que meus pais ainda moram, é o local que eu vou para lá nas férias. Quero ensinar com essa imagem que ter formação de valores independe da classe social. (Par-ciente Rio Grande do Norte, 2023).

Eu escolhi a música “Até quando esperar” de Plebe Rude. Eu escolho a música por conta dela estar presente em muitos momentos de minha vida. A primeira escola que eu estudei, no colégio de Freiras, lá em São Paulo, elas tinham muito isso da música, da dança, das apresentações. E aí, ficou muito marcado em mim a questão de sempre associar algum conteúdo com alguma música. Contando da minha vida, assim..., como meu pai faleceu, minha mãe teve que voltar para São Paulo para trabalhar, aí lá em casa a gente foi criado tipo “aldeia”, todo mundo participava da criação dos mais novos. Aí meus tios[as] escutavam muito rock, muito MPB, aí eu escutando as músicas e vendo as discussões deles[as], sendo que eles[as] não terminaram nem o Ensino Médio, mas tinham uma criticidade muito grande. E eu acho que a música traz isso, pois muitas vezes a pessoa não tem nem acesso, mas ela escuta uma música e ela consegue associar principalmente a realidade em questão de desigualdade social, que é o que a música fala. É por isso que escolhi essa música! (Par-ciente Ceará, 2023, grifo meu).

Eu trouxe essa pintura que se chama “A redenção de Cam” [de Modesto Brocos]. Eu tive acesso a essa pintura pela primeira vez, na primeira série do Ensino Médio, quando eu estava estudando sobre o processo de colonização no Brasil. E já estava bem adiantado nessas discussões, daí a professora chegou em um processo que era de embranquecimento da população. Aí em uma dessas “imagens de apoio”, que a professora colocou nos slides, no material dela, tinha essa pintura, né! Aí quando ela estava contextualizando essa pintura, foi algo que me tocou muito, pois eu vejo muito isso dentro da minha construção familiar. Se eu for analisar, vou descrever aqui, é uma mulher mais velha negra retinta, que teve uma filha negra de pele clara e que essa filha teve um filho que nasceu branco, pois o pai dessa criança, que está nessa pintura, é branco também. Então, a redenção no caso é como se a negritude fosse uma “maldição”, né! E que o processo de embranquecimento da população foi uma forma de “redimir” essas pessoas da negritude. O que me toca nessa imagem, me toca, pois eu sou uma pessoa lida como branca e minha mãe é uma mulher negra e que sofreu muito, e até hoje sofre, por questões estruturais do racismo. Então quando eu vejo essa imagem eu vejo meu núcleo familiar desde a infância, né! Que no caso é minha mãe, minha avó e meu pai, que era um homem branco[, atualmente falecido], e isso me toca muito, pois me fez pensar em como essas questões afetam a gente diretamente, né! E por eu ver que isso condiz com a história da minha mãe, me toca mais ainda. E por isso a minha curiosidade por essas discussões raciais, né! E vem a partir do ambiente escolar que tocou minha singularidade, e até hoje tá me moldando querendo ou não. Eu escolho as pinturas, pois elas são representativas, mais relacionadas ao real, mas mesmo assim elas não deixam de abrir mão do afetivo, e também do contexto histórico e social, também. Acredito que a pintura tem um mix de vários contextos dentro dela. A subjetividade, a historicidade, a geofricidade e também os contextos sociais. (Par-ciente Maranhão, 2023, grifo meu).

Trago um álbum que foi, também, um trabalho que eu fiz no sexto ano, que foi um álbum de memórias. Um álbum contando um pouco da minha história e foi um trabalho que significou muito para mim, tanto que eu guardo até hoje. Então para mim a fotografia me remete a questão da percepção, das memórias de quando eu volto ao tempo da infância, né! Mesmo estando não mais nesse tempo, que já foi faz um bom tempo. Eu sinto quando eu olho essa foto, eu segurando uma pipoca, eu sinto o sabor da pipoca. Eu sinto o cheiro até da

poeira dessa rua, que é muito poeirenta, mas a gente passava o dia todo brincando. [Essas fotos também mostram] esses laços familiares que eu tenho, também, [com] as minhas primas que moram em São Paulo, mas através da foto a gente liga, né! O espaço, o tempo, o lugar, mas o que une a gente então, é a fotografia. Eu trabalharia com certeza na escola, às vezes assim, com a percepção do espaço no qual eles[as] vivem, seja familiar ou não, as questões sociais através da tela da fotografia, levando ele[a] a perceber ao seu redor, pois hoje o que estamos vendo é isso, as pessoas ficando muito na tela, muito no celular, mas eu queria que eles[as] usassem a tela deles[as], para ver ao redor deles[as], o que eles[as] estão percebendo, as mudanças sociais, as mudanças na cidade, e é isso. A fotografia para mim é importante! No meu trabalho pedagógico quero trabalhar com as experiências de vida das pessoas, e até a modificação de um espaço, como por exemplo o bairro que moram, para perceberem o que teve de mudança, até na comparação de uma fotografia antiga com uma atual, para eles[as] perceberem o que teve de mudança. (Par-ciente Alagoas, 2023).

Trago um poema, e o texto tá sem correção, pois é da primeira versão que eu escrevi. O poema que eu trago, intitulei como infância. A temática que eu trago nele é a do comparativo das espacialidades e dos significados, significativos das coisas para duas [ou três] faixas etárias, que no caso é a criança dos significados das coisas para ela que não é o mesmo significado para um[a] jovem ou adulto[a]. No meu poema, eu trago essa questão prática da criança da questão do brincar e do[a] jovem ou adulto[a] na questão do crescer, do “subir na vida”, de ter um meio de se auto-sustentar, de se ter algo para se manter e da criança, que para ele[a] é mais do brincar, mais a recreação, vamos dizer assim. Essa imagem fala algo que sinto sobre a minha faixa etária e sobre a minha condição financeira. Eu usaria o poema como um meio de fazer com que os[as] alunos[as] possam mostrarem o que sentem. (Par-ciente Sergipe, 2023, grifo meu).

O desenho que eu trouxe, é uma crítica, que está ligada a minha raça. Penso que seria legal se houvesse mais representatividade, pois eu não teria feito as coisas que eu fiz. Já fui religioso “fanático”. Desde criança cortava o meu cabelo, muitas vezes me achando feio. As pessoas falam que dentro do curso de Psicologia eu vivi, quase que, uma evolução. Gosto dessa imagem, pois ela desconstrói algo mais padrão, e ao mesmo tempo dá possibilidade de representatividade. Nas oficinas psicoeducativas que trabalho, busco falar sobre isso. (Par-ciente Paraíba, 2023, grifo meu).

Revelada uma síntese dos relatos e discussões sobre as imagens dos/as par-cientes, explicito que nesta subseção não serão problematizadas as suas diversas concepções de imagem, nem sobre o quanto essas concepções se relacionam ou, até, se orientam em suas histórias de vida, com lugar especial as fases do desenvolvimento da criança. As concepções de imagem dos/as par-cientes serão problematizadas na subseção seguinte. Minha intencionalidade em apresentar esses relatos e discussões, foi em demonstrar que por meio deles compus uma “síntese integradora” que criou possibilidades das imagens conectadas à vida-formação dos/as par-cientes se relacionarem com o projeto de intervenção imagético-pedagógico que pretendíamos construir durante os momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens. Nos seus relatos e discussões, localizei

os conteúdos de lugar, grupo étnico-racial e desigualdade de classe, já nas imagens que apresentaram, detectei as formas de poema, música, desenho, pintura e fotografia. Tais formas-conteúdos, manifestados em suas imagens, me propiciaram criar três oficinas que integraram o projeto de intervenção imagético-pedagógico que estávamos para construir, o qual partiu, única e exclusivamente, das histórias de vida dos/as par-cientes, lhes proporcionando um maior envolvimento tanto no seu processo de produção quanto na sua etapa de implementação.

Intitulamos o projeto de intervenção imagético-pedagógico de “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, um título que tecemos de forma coletiva-colaborativa com base na minha síntese integradora dos conteúdos e formas manifestados nos relatos e discussões dos/as par-cientes. O referido projeto, na busca pelo aprofundamento dos conteúdos e formas por parte dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB, contemplou três oficinas denominadas: “A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas”, a qual agrupei como mediadores/as os par-cientes Bahia e Rio Grande do Norte, que manifestaram para o grupo fotografias de seus lugares, e a par-ciente Alagoas, que manifestou um álbum de fotografias do seu lugar; “A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas”, que inicialmente foi intitulado de “A poesia e a música enquanto dispositivos de crítica às desigualdades socioeconômicas”, contudo, como os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB que participaram dessa oficina optaram por investir, unicamente, na produção de poemas, alteramos o título dessa oficina para o já mencionado, tendo essa os/as seguintes mediadores/as: a par-ciente Ceará, que apresentou uma música sobre desigualdade de classe, o Sergipe, que apresentou um poema sobre condições financeiras, e a Pernambuco, que, embora tenha apresentado uma maquete sobre desigualdade de classe, revelou em várias situações pedagógicas a sua intimidade com a produção de poemas; e “O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro”, a qual agrupei como mediadores o par-ciente maranhão, que apresentou uma pintura que se relaciona com a constituição do seu grupo étnico-racial, e o Rio Grande do Norte, que manifestou um desenho relacionado a sua identidade racial.

Configurado o tema central e subtemas do projeto com base nos relatos e discussões das imagens relacionadas a vida-formação dos/as par-cientes, fechei as etapas preliminares de construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico, e, iniciei, ao final da situação pedagógica 04, a etapa de orientação da metodologia. Propus que durante a elaboração documental do referido projeto tentássemos coletiva-colaborativamente nos aproximar de correntes epistêmicas mais abertas, ativas e relacionadas com a vida; de métodos que considerassem o vivido e o percebido; e de técnicas de intervenção grupal que se dispusessem

mais horizontais e democráticas. Ademais, impliquei a atenção dos/as par-cientes para a localização do campo empírico (CIEB), para o calendário escolar pensando o melhor momento para implementação do projeto com o público alvo (trinta estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do CIEB), ou seja, em períodos distantes de recessos ou de semanas de teste/prova, simultaneamente, problematizei, também, sobre as formas de avaliação que iríamos adotar.

Na situação pedagógica 05, iniciamos a etapa de planejamento com o/a outro/a, buscando compor um documento orientador para os acontecimentos pedagógicos da etapa de implementação do projeto. Nessa etapa, coletiva-colaborativamente o mediador (eu) e os/as par-cientes tentamos integrar as nossas experiências dispondo maiores chances de pertencimento com o projeto que estávamos a construir. De modo geral, o documento orientador construído, foi escrito e reelaborado de forma coletiva-colaborativa tanto os seus objetivos, quanto os seus conteúdos, metodologia, dispositivos didáticos, avaliação e referências durante as situações pedagógicas 05 e 06. Como resultados das situações pedagógicas 05 e 06, elaboramos coletiva-colaborativamente o documento orientador para os acontecimentos pedagógicos da etapa de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico (Figura 59).

**Figura 59** – Projeto de intervenção imagético-pedagógico construído com os/as discentes universitários/as da UESB



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

*Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04.07.2016*

**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)**

*Estrada do Bem Querer, km 4. Cx Postal 95, CEP: 45031-900 - Vitória da Conquista-BA*

*E-mail: dg@uesb.edu.br - Fone (77) 3424-8660*

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS  
CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsIC)**

*E-mail: edugeopsic@gmail.com, Instagram: @edugeopsic*

**MEDIADOR:** WILLIAN FALCÃO LOPES.

**BOLSISTAS:**

[REDACTED]

**VOLUNTÁRIOS/AS:**

[REDACTED]

## **AS IMAGENS DO LUGAR ENQUANTO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL E DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE**

Projeto de intervenção imagético- pedagógico produzido entre mediador, bolsistas e voluntários/as da EduGeoPsIC, que foi implementado com a comunidade escolar do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), localizado na Av. Frei Benjamim - s/n, Brasil, CEP: 45051-295, Vitória da Conquista-BA.

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**2023**

<b>PROJETO DE INTERVENÇÃO IMAGÉTICO-PEDAGÓGICO</b>		
<b>TÍTULO:</b>	As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade.	
<b>PERFIL DO PÚBLICO ALVO</b>		
<b>Público alvo:</b> 30 estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do CIEB.	<b>Turmas:</b> diversas.	<b>Turno:</b> vespertino.
<b>Datas de implementação:</b>	<b>Tempo estimado por dia de implementação:</b> 3 horas aulas de 46 minutos.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 29/05/2023 das 14h00 às 16h20.</li> <li>● 05/06/2023 das 14h00 às 16h20.</li> <li>● 14/06/2023 das 14h00 às 16h20.</li> </ul>	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>Geral:</b>	Experienciar com os/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio do CIEB, durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, as imagens do lugar enquanto possibilidade educativa de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade.
	<b>Específicos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Favorecer, durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, um clima grupal agradável, respeitoso e empático aos/as estudantes líderes do CIEB por meio de partilhas de experiências e de dinâmicas de acolhimento.</li> <li>● Problematicar com os/as estudantes líderes do CIEB, em projeto de intervenção imagético-pedagógico, os conceitos de lugar, grupo étnico-racial, desigualdade de classe, gênero e racismo.</li> <li>● Auxiliar que os/as estudantes líderes do CIEB, durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, construam aprendizagens mais experienciais sobre os conceitos que serão discutidos por meio da vivenciação e produção de fotografias, poemas ou desenhos que se relacionem com o que se pretende dialogar.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS PROPOSTOS</b>	<b>Factuais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expor para os/as estudantes líderes do CIEB os <i>conceitos</i> de lugar, grupo étnico-racial, desigualdade de classe, gênero e racismo.</li> <li>● Apresentar para os/as estudantes líderes do CIEB <i>poemas, desenhos e fotografias</i> relacionadas aos conceitos que serão problematizados.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar para os/as estudantes líderes do CIEB <i>matérias de jornais</i> ou <i>revistas</i> relacionadas aos conceitos que serão problematizados, como o caso da mestranda negra que foi comparada a uma faxineira.</li> </ul>
	<b>Conceituais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar que os/as estudantes líderes do CIEB <i>compreendam e reflitam</i> sobre a construção de sentidos mais cristalizados presentes nas representações sociais.</li> <li>• Proporcionar que os/as estudantes líderes do CIEB <i>critiquem e questionem</i> sobre as implicações das imagens do lugar (Vitória da Conquista-BA) nas suas identidades.</li> <li>• Favorecer que os/as estudantes líderes do CIEB <i>criem, inventem</i> ou <i>produzam</i> fotografias, poemas ou desenhos que possibilitem a desconstrução de imagens mais cristalizadas.</li> </ul>
	<b>Procedimentais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar os/as estudantes líderes do CIEB no <i>saber fazer</i> desenhos, poemas e fotografias com base nas regras, métricas e estratégias utilizadas em suas elaborações.</li> <li>• Exercitar, <i>repetidamente</i>, com os/as estudantes líderes do CIEB a produção de desenhos, poemas e fotografias.</li> </ul>
	<b>Atitudinais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar que os/as estudantes líderes do CIEB constituam através dos conceitos que serão problematizados uma imagem de cuidado e de formação de <i>valores humanizantes</i>, de forma harmoniosa, com equidade de direitos, que respeite as diferenças, a diversidade, as experiências, o direito e a importância das falas individuais para o crescimento do coletivo.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocar a participação dos/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio do CIEB, criando condições para que eles/as se mantenham numa atitude reflexiva.</li> <li>• Relacionar as experiências anteriores dos/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio do CIEB com os novos/outros conceitos ensinados, fomentando a produção de aprendizagens experienciais.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar os conceitos e a linguagem à fase do desenvolvimento social-cognitivo dos/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio do CIEB.</li> <li>• Observar constantemente, por intermédio da avaliação contínua, se os/as estudantes líderes de turma do Ensino Médio do CIEB revelam aprender os conceitos problematizados.</li> </ul>
<b>DISPOSITIVOS DIDÁTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para convocar o interesse e a atenção dos/as estudantes: imagens mais físicas (fotografias, poemas, músicas, vídeos, desenhos etc.) e imagens mais subjetivas (vivências, experiências, pensamentos, imaginações, percepções etc.).</li> <li>• Para demonstrar a estrutura básica dos conceitos que serão problematizados: metáforas, mapas conceituais etc.</li> <li>• Para relacionar abstrações com o concreto: dinâmicas, jogos ou atividades lúdicas etc.</li> <li>• Para integrar conhecimentos dispersos em uma nova ideia generalizada: monografias, pesquisas, apresentação de um grupo de estudantes da própria comunidade escolar etc.</li> <li>• Para materializar imagens: apagador, caixa de som, canetas, lapis, borrachas, fala, escuta, tato, olfato, paladar, papel A4, piloto, <i>datashow</i>, quadro branco ou negro, cartolinas etc.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e assiduidade durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico. (Avaliação pessoal).</li> <li>• Interpretação em dupla ou trio de poemas, desenhos, músicas ou fotografias. (Avaliação coletiva-colaborativa).</li> <li>• Produção de poema, música, desenho ou fotografia relacionada aos conceitos problematizados durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico. (Avaliação pessoal e/ou coletiva-colaborativa).</li> <li>• Autoavaliação coletiva sobre as implicações da implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico na comunidade escolar. (Avaliação coletiva-colaborativa e, também, pessoal).</li> </ul>
<b>DINÂMICA MOTIVACIONAL</b>	<p>A “Dinâmica da responsabilidade” será desenvolvida com dez dos/as trinta estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do CIEB. Nessa dinâmica, ainda sem saber sobre o que ela se refere, cada um/a dos/as dez estudantes líderes do CIEB ganhará uma bexiga, dos/as mediadores/as (oito discentes universitários/as da UESB), sendo solicitado que as encham com o volume de ar que acharem suficiente. Em seguida, será proposto que os/as estudantes do CIEB joguem as bexigas para cima, mas não as deixem cair, pois os/as que deixarem cair serão eliminados/as da dinâmica. Ao observar tanto os/as que deixaram as bexigas caírem, quanto os/as que a jogaram para cima com muito cuidado, intencionando não derrubá-las, os/as mediadores/as irão solicitar a esses/as que saiam da dinâmica, mas deixem as suas bexigas sobre os cuidados dos/as que ainda permanecem no jogo. À medida que forem saindo estudantes, os/as poucos/as que ficarem tendem a se</p>

	<p>sobrecarregarem com as suas bexigas e com as bexigas dos/as demais estudantes retirados da dinâmica. Nessa lógica, com os/as dois/duas últimos/as estudantes que ficarem, os/as mediadores/as eliminarão aquele/a que menos se entregou ao processo, pedindo que o/a penúltimo/a saia da dinâmica e o/a último/a segure a bexiga que jogou para cima. O/A último/a nesse momento, acreditará que ganhou a dinâmica, o que ocorre é que com a “responsabilidade” de cuidar de tantas outras, o/a último/a poderá ter perdido a sua entre as demais, ou seja, a bexiga que ele/a estará segurando poderá não ser a mesma que iniciou a dinâmica. Como também, os/as mediadores/as irão relatar que os/as estudantes poderiam ir se ajudando, e não se centrarem, unicamente, em si mesmos/as, quando pudessem ajudar o fizessem, se apoiando uns/umas nos/as outros/as, não deixando as bexigas caírem. Por fim, os/as mediadores/as irão destacar que as vezes a nossa responsabilidade tem uma “baixa”, frente às situações que vivenciamos, e nesses momentos os/as outros/as podem nos ajudar, mas esses/as outros/as, também, não podem se implicar em segurar as suas e as nossas responsabilidades ao mesmo tempo, se não ambos/as perdem as suas responsabilidades no final, que para o caso de quem nos ajuda seria a falta de cuidado consigo mesmo/a, se deixando sobrecarregar.</p>
--	--

### **MOMENTOS OU SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS DE IMPLEMENTAÇÃO**

**1- Momento ou situação pedagógica - Implementação no CIEB (29/05/2023):**

- Exposição dos sentidos e significados da EduGeoPsIC para a comunidade escolar do CIEB.
- Apresentação entre os/as participantes (mediador da EduGeoPsIC, oito discentes universitários/as da UESB, coordenadora pedagógica do CIEB e trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB).
- Cadastro dos/as trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB enquanto participantes da EduGeoPsIC.
- Produção de “Dinâmica da responsabilidade” com dez dos/as trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Levantamento das expectativas dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o projeto de intervenção imagético-pedagógico construído pelos/as discentes universitários/as da UESB e mediador da EduGeoPsIC.
- Discussão da primeira versão do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade” com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Reconstrução do projeto de intervenção imagético-pedagógico pelos/as discentes universitários da UESB com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Problematização inicial com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre a história e os aspectos geográficos do município de Vitória da Conquista-BA.
- Experienciação com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre concepções iniciais de racismo, grupos étnico-raciais e gênero.
- Diálogo com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre desigualdade de classe por meio do vídeo “Ilha das flores”.
- Assinatura da lista de presença do dia 29/05/2023.

**2- Momento ou situação pedagógica - Implementação no CIEB (05/06/2023):**

- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais do 1- momento ou situação pedagógica para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
  - Apresentação e discussão de um vídeo sobre as implicações da LGBTQIAPN+fobia na saúde e existência desse grupo social minoritário.
  - Divisão dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB em três grupos com dez pessoas para participação em oficinas, a fim de propiciá-los/as um aprofundamento em dada forma (fotografia, poema ou desenho) e em determinado conteúdo (lugar, desigualdade de classe ou grupo étnico-racial) específicos do projeto.
  - Assinatura da lista de presença do dia 05/06/2023.
  - **Oficina 01:** O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro.
    - Aquecimento corporal para convocar o corpo dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB para a atividade de desenho e de pintura.
    - Jogos teatrais para “quebrar o gelo” e propiciar a interação entre os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
    - Produção dos desenhos em si.
    - Roda de conversa com perguntas sobre miscigenação e compartilhamento sobre os desenhos em fase de produção.
  - **Oficina 02:** A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas.
    - Declamação e discussão com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o poema “Sobreviver” de [REDACTED]. Tal poema retrata tanto aspectos de gênero, grupos étnico-raciais e desigualdade de classe.
    - Problematização do poema “Além da Imaginação” de Ulisses Tavares com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
    - Discussão da música “Até Quando Esperar” da Banda Plebe Rude com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
    - Diálogo com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre os conceitos de desigualdade de classe e suas implicações nos grupos “minoritários”.
    - Provocação aos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o quanto a desigualdade de classe atravessa as suas vidas-formações.
    - Produção dos poemas em si.
  - **Oficina 03:** A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas.
    - Criação de um grupo de *WhatsApp* para o compartilhamento das fotografias produzidas pelos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
    - Problematização profunda com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o conceito de lugar geográfico, atravessando aspectos históricos e relacionais.
    - Discussão do conceito de lugar com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB por meio de fotografias.
    - Solicitação de atividade para casa, propondo o envio de duas fotos para o grupo de *WhatsApp*, como também a descrição do motivo da escolha das fotografias.
- 3- Momento ou situação pedagógica - Implementação no CIEB (14/06/2023):**
- Partilha da síntese dos acontecimentos grupais do 2- momento ou situação pedagógica para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
  - Desenvolvimento e fechamento dos produtos da Oficina 01 (O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro).
  - Desenvolvimento e fechamento dos produtos da Oficina 02 (A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas).
  - Desenvolvimento e fechamento dos produtos da Oficina 03 (A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas).

- Experienciação de todas as imagens produzidas no processo de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, através de uma exposição imagética que será construída no CIEB.
- Autoavaliação coletiva com os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre as implicações da implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico em sua comunidade escolar.
- Entrega de uma lembrancinha da EduGeoPsIC para os/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB.
- Assinatura da lista de presença do dia 14/06/2023.

### BIBLIOGRAFIA

Barata, Rita Barradas *et al.* Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. **Revista de Saúde Pública** (Impresso), v. 47, p. 647 - 655, 2013.

Cazeiro, Felipe; Souza, Emilly Mel Fernandes de; Bezerra, Marlos Alves . (Trans)tornando a norma Cisgênera e seus derivados. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, p. 1-12, 2019.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bgfEa7QYEcs>>. Acesso em 30 de maio de 2023.

Furtado, Jorge. Ilha das flores. **Casa do Cinema de Porto Alegre/KODAK**. Porto Alegre, 1989. Disponível em: <<https://youtu.be/Hh6ra-18mY8>>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

**Jornal do Estado de Minas**. Faxina não. Mestrado. Publicado em 21 de julho de 2017. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/21/interna\\_gerais,885522/amp.html](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/21/interna_gerais,885522/amp.html)>. Acesso em: 27 mai. 2023.

Lago, Mara Coelho de Souza; Montibeler, Débora Pinheiro da Silva; Miguel, Raquel de Barros Pinto. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, p. 1, 2023.

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

**Fonte:** Projeto de intervenção imagético-pedagógico elaborado pelos/as discentes universitários/as e mediador da EduGeoPsIC, no ano de 2023. Para não identificar os/as discentes universitários/as da UESB nesta pesquisa, rasurei os seus nomes.

Elaborado o projeto, avançamos para sua implementação, a qual se iniciou na situação pedagógica 07. A implementação se refere à penúltima etapa de um projeto de intervenção imagético-pedagógico, sendo essa a etapa de agir com o/a outro/a. Na implementação os/as par-cientes atuaram como mediadores do já mencionado projeto e os/as trinta estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB atuaram como colaboradores/as ou participantes externos/as da EduGeoPsIC. Inicialmente, realizamos a apresentação entre todos/as participantes da EduGeoPsIC, que foram o mediador da EduGeoPsIC (eu), os/as oito par-cientes (discentes universitários/as da UESB), a coordenadora pedagógica do CIEB e os/as trinta estudantes

líderes do Ensino Médio do CIEB). Em seguida, realizamos o cadastro dos/as trinta estudantes líderes do CIEB através de um formulário a ser encaminhado para a PROEX-UESB, a fim de possibilitar que esses estudantes também obtivessem certificação enquanto participantes externos/as da EduGeoPsIC. Feito isso, realizamos a “dinâmica da responsabilidade”, já descrita na Figura 59 e situação pedagógica 07, da subseção cronograma e síntese. Favorecido o clima grupal por meio da produção da dinâmica, buscamos levantar as expectativas dos/as estudantes líderes do Ensino Médio do CIEB sobre o projeto de intervenção imagético-pedagógico construído pelos/as par-cientes com o mediador da EduGeoPsIC (eu). Feito isso, apresentamos a ideia inicial do projeto “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, a fim de identificar os pontos fortes e fracos desse projeto em relação aos limites e potencialidades do referido cenário escolar. Como pontos fortes os/as estudantes líderes do CIEB destacaram os conteúdos que seriam problematizados e as formas que seriam utilizadas para essa problematização. Como pontos fracos, relataram, principalmente, sobre o número reduzido (trinta) de vagas ofertadas ao colégio para participação no projeto da EduGeoPsIC, o qual acreditavam que seria bastante relevante a todos/as os/as estudantes, e não somente aos/as líderes de turma do CIEB.

Como fechamento da situação pedagógica 07, os/as par-cientes realizaram, de maneira geral, com os/as trinta estudantes líderes do CIEB uma problematização inicial sobre os conceitos nucleares do, já mencionado, projeto de intervenção imagético-pedagógico. Nessa problematização, o par-ciente Rio Grande do Norte, narrou, de forma resumida, para os/as estudantes líderes do CIEB a história do município de Vitória da Conquista-BA, relatando as disputas territoriais entre os colonizadores portugueses e os povos originários desse espaço, destacando os derramamentos de sangue, os conflitos por poder na busca da extração de riquezas mineralógicas nesse espaço, as estratégias de resistência utilizadas pelos povos originários, e os genocídios que instauram com um “Banquete da morte” a imagem da conquista dos colonizadores. O par-ciente Bahia, narrou, de forma sintética, para os/as estudantes líderes do CIEB sobre os aspectos geográficos do município de Vitória da Conquista-BA, relatando sobre o clima, a vegetação, o relevo e a dinâmica rural-urbana desse município. Os par-cientes Maranhão e Paraíba, problematizaram, de forma breve, os conceitos de racismo e grupos étnico-raciais, em seguida, a par-ciente Pernambuco, dialogou com os/as estudantes líderes do CIEB o conceito de gênero. Por fim, os/as par-cientes Alagoas, Ceará e Sergipe, discutiram o conceito de desigualdade de classe com os/as estudantes líderes do CIEB tendo como ponto de partida o vídeo “Ilha das flores”, já mencionado na síntese da situação pedagógica 07.

Na situação pedagógica 08, os/as par-cientes apresentaram e discutiram o vídeo “Quais os tipos de violência lgbt...?”, o qual já foi mencionado na síntese da situação pedagógica 08,

buscando problematizar sobre as implicações da LGBTQIAPN+fobia na saúde e existência desse grupo social minoritário. Em seguida, foi feita a divisão dos/as estudantes líderes do CIEB em três grupos com dez pessoas para participação em oficinas. Feita a problematização dos conceitos mais gerais do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade” (lugar, grupo étnico-racial, desigualdade de classe, gênero e racismo) para todos/as estudantes líderes do CIEB, durante a situação pedagógica 07, na situação pedagógica 08, foi proposto que cada um/a escolhesse uma das três oficinas, dispostas com 10 vagas cada, para participar a fim de se aprofundarem em dada forma (fotografia, poema ou desenho) e em determinado conteúdo (lugar, desigualdade de classe ou grupo étnico-racial) específicos do projeto. As oficinas propostas, como já mencionadas, foram: “A experiência dos conteúdos do lugar por meio de formas fotográficas profundas”, “A poesia enquanto dispositivo de crítica às desigualdades socioeconômicas”, e “O desenho como tentativa de aproximação e de valorização das imagens cotidianas do ser negro”. Em geral, fechamos a situação pedagógica 08 nas oficinas, intencionando com essas o aprofundamento do entendimento de um dado conteúdo por parte dos/as estudantes líderes do CIEB, como também a experiencição e materialização desse entendimento através da construção de uma determinada forma (desenho, poema ou fotografia).

Na situação pedagógica 09, concluímos a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, construímos cartazes com as imagens produzidas pelos/as estudantes líderes do CIEB, a fim de proporcionar uma experiencição de todas as imagens construídas no processo de implementação desse projeto, em exposição imagética desenvolvida no CIEB, ilustrada nesta tese acadêmica nas Figuras 40, 41, 42 e 43. Dispomos no auditório do CIEB todas as imagens produzidas no projeto pelos estudantes líderes para apreciação dessa comunidade escolar. Como também, nesse mesmo dia, realizamos a primeira parte da última etapa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, que consistiu na autoavaliação coletiva dos/as estudantes líderes do CIEB, buscando identificar as implicações da implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico em seus processos de aprendizagem, realizando a segunda parte da última etapa na situação pedagógica 11, quando desenvolvi a autoavaliação coletiva com os/as par-cientes sobre as etapas de construção e de implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico. Fechamos a implementação do projeto com a entrega de uma lembrancinha da EduGeoPsIC para os/as estudantes líderes do CIEB, que foi um pacotinho de doces com balas de caramelo e chocolates.

Por fim, como já revelado direta ou indiretamente nessa e em outras seções desta tese acadêmica, imagino que a elaboração documental e a implementação coletiva-colaborativa do

projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, propiciou tanto aos/às trinta estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do CIEB, quanto ao mediador da EduGeoPsIC (eu) e aos/às oito par-cientes ampliarmos consciência sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo. Tal projeto, acredito, nos favoreceu experiências no trabalho com coletivos (da educação básica e universitária) por meio do contato com teorias, práticas e subjetividades relacionadas às técnicas de intervenção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998). Assim como, proporcionou a construção de aprendizagens mais coletivas-colaborativas e experienciais sobre os conteúdos relacionados aos conceitos de lugar, desigualdade de classe e grupo étnico-racial e sobre a experienciação com múltiplas e diversificadas imagens, por meio das formas do poema, desenho e fotografia. “Longe de mim”, querer configurar a metodologia de projetos de intervenção imagético-pedagógicos como a “ideal”, pois cada tempo-espaço educativo requer o seu próprio movimento pedagógico, ao mesmo tempo, acredito que essa consiste em uma metodologia alternativa às práticas de ensino-aprendizagem mais tradicionalistas.

#### 6.2.1 As aprendizagens construídas pelos/as par-cientes durante a elaboração documental coletiva-colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico

Nessa subseção textual busquei problematizar sobre as aprendizagens que os/as par-cientes acreditam ter construído durante a etapa de elaboração documental coletiva-colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico. Para tanto, durante a entrevista fenomenológica, propus o seguinte questionamento: descreva situações ou momentos pedagógicos em que o trabalho em grupo colaborativo te possibilitou aprendizagens, relatando experiências marcantes durante o processo de construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico. Com as percepções manifestadas pelos/as par-cientes elaborei o seguinte Quadro 3.

**Quadro 3** – Percepções de discentes universitários/as sobre as aprendizagens produzidas na construção grupal colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico

Par-ciente	Percepção do/a par-ciente
------------	---------------------------

Bahia	<p>“Principalmente o cuidado. O cuidado não só com o local que a gente ia realizar esse projeto, mas o cuidado com as palavras, o cuidado com cada frase que foi pensada, com cada meta, com cada objetivo que foi pensado. Então, o que eu tenho prioritariamente percebido, foi a questão do cuidado. O cuidado, para mim, é o que define a construção desse projeto. Foi algo pensado, elaborado, cada palavra, cada ação, cada meta que foi proposta nesse projeto, ela foi muito bem pensada e muito bem elaborada pelos[/as] integrantes que compõem o grupo. [...]. Percebi esse cuidado quando a gente ia se remeter aos[/as] estudantes, a gente não colocava o artigo, ‘a’ ou ‘o’, a gente sempre buscava deixar neutro, porque possa ser que esse[/a] estudante não queira se identificar com o gênero que impomos a ele[/a]. [...]. Outro cuidado que a gente teve foi o de pensar atividades que desenvolvesse, que esse[/a] aluno[/a] pudesse escolher, sem tá engessado. A gente deu oportunidade para esse[/a] aluno[/a] escolher entre as atividades que a gente estava realizando, entre os três tipos de linhas, dentro do projeto, que a gente tinha na realização das oficinas. Então, a gente pensou temas que poderiam encaixar todos[/as] os[/as] estudantes. A gente não engessou o tema. Vai ser, somente, o tema de fotografia, de lugar e deixar a desigualdade socioeconômica de lado, deixar a questão do racismo, todas essas outras questões de lado. Então, a gente buscou elaborar um projeto que abarcasse todas essas esferas, não ficasse preso somente em uma”. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Paraíba	<p>“De novo, eu retomo a fala dos[/as] colegas, né? Para responder essa pergunta, porque eu acredito que foi de pensar essas perspectivas de imagem a partir do desenho, da fotografia, da escrita, das poesias e outras formas de imagem, que escutar a perspectiva que os[/as] colegas[/as] traziam do seu campo de atuação, do seu campo de estudo, que foi, no caso, a História, a Geografia, trouxe contribuições de outras perspectivas de imagem. Quando o pessoal discutiu imagem e você fez contribuições sobre essa perspectiva geográfica da imagem, me fez saltar também para pensar um pouco nesse campo que eu estava pensando e fazendo paralelo com a discussão que eu estava fazendo, que eu já citei, sobre a perspectiva de uma imagem abstrata, ou no pensamento, ou algo construído a partir desse pensamento que também é uma imagem. Mas eu não tinha parado para pensar tanto nas coisas que estavam postas assim. Eu acho que eu acabei indo demais e esqueci das coisas concretas de fato, das coisas que estavam postas e que a gente se relaciona com essas imagens. E aí, conforme os[/as] colegas[/as], principalmente do curso de Geografia, falando sobre isso e da forma que eles[/as] pretendiam abordar os[/as] alunos[/as] na escola, a partir dos instrumentos que a gente pensou, a partir dessas intervenções que a gente pensou, que foi a fotografia, quando o meu colega falava das ideias dele para abordar a imagem no desenho, e a imagem pensando também nessa é..., tem uma palavra que eu não sei se é essa mesmo, que é transposição, mas não sei. A ideia é que esses[/as] adolescentes iam colocar no papel essa imagem que eles[/as] tinham construído, eu ficava pensando que a Educação enquanto um campo mais amplo foi conversando essas possibilidades de pensar imagem, e aí eu fui dialogando minha construção de imagem para Psicologia com essas outras imagens que os[/as] colegas estavam falando, então eu acho que contribui para mim mais nesse momento e respondendo essa pergunta, a fala dos colegas. O conhecimento que eles traziam, que é um conhecimento que eu não tive por conta que eu fui levado a pensar na minha graduação a partir de outros[/as] autores[/as], a partir de uma outra perspectiva de mundo, que é a perspectiva da Psicologia, a perspectiva psicológica e não geográfica e não histórica, talvez, mas se ampliou a partir das ligações entre essas áreas. [...]. Sim, eu concordo com o que</p>

	<p>“você falou, de a partir daquilo que o outro falou, que nos causa estranheza, construir uma nova coisa, uma nova imagem, é isso mesmo assim”. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Ceará	<p>“Dentro do planejamento do projeto, acho que o que eu mais aprendi é como atrelar o conteúdo que você quer ‘aplicar’ para o que o[a] aluno[a] vai entender e como isso pode ser transformado, que é uma coisa que eu não trabalhava, que era atitudes, atitudinal, conceitual. É como se fosse essa divisão, ela deixa mais clara o que você precisa do[a] aluno[a], porque, né? O objetivo não é da gente, o objetivo é o que o aluno tem que alcançar com isso. Acho que foi o maior aprendizado dentro da primeira parte do projeto. [...] na parte de fazer o projeto eu tive muita dificuldade, eu cheguei aqui falando que eu estava com dificuldade, e aí quando todo mundo foi opinando, falando: ‘essa palavra fica melhor’, acho que isso contribuiu para eu conseguir me sentir até mais segura e aí foi isso. [...] desse projeto, como é um projeto colaborativo, acho que a principal diferença é justamente porque são pessoas diferentes, de lugares diferentes, com criações diferentes, fazendo um projeto específico. Eu acho que isso foi o que mais agregou, porque um ia complementando o pensamento do outro”. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Sergipe	<p>“Sobre as concepções de cor, raça, gênero, sexualidade que vinha fragmentado tanto por mim, quanto pelos[as] colegas de grupo, nas concepções que não são mais utilizadas hoje, de uma discussão adentrava em outra, não necessariamente sendo totalmente foco, mas uma adentrava em outra, das pessoas que eram consideradas como ‘retardadas’ ou ‘doentes mentais’ e os conceitos utilizados atualmente, para entender essas pessoas e as pessoas com as deficiências auditivas, visuais, as concepções e o entendimento dessas deficiências. [...]. No processo de estruturação, retomamos em grupo para fazer a leitura grupal, refletir a escrita, discutir a pontuação, estruturamento e formato do texto para se levar para escola. [...] aprendi como estruturar um projeto e os objetivos que a gente busca, o que a gente buscava para esse projeto, os recursos metodológicos que a gente poderia está utilizando, os recursos pedagógicos, psicológicos que poderiam ser utilizados também como metodologia”. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Pernambuco	<p>“O que eu aprendi na construção do projeto? É [...]. Eu aprendi várias, muitas coisas, né, que acho que remete, que a gente pode ajudar o[a] outro[a] através das oficinas pedagógicas. Os grupos, tanto o meu de poesia, como de fotografia, como o do outro grupo, de desenho, eu acho que fez o papel, o que a gente queria chegar. A gente chegou no ponto que a gente queria, porque tanto nós dos grupos, como os[as] alunos[as] das oficinas, eles[as] se doaram de uma forma completa, né? [...]. Aprendi que a gente pode ir além! A gente não pode deixar só no papel! A gente tem que tirar do papel! E a gente tirou do papel! [...]. Mas na construção do projeto a gente colocou no papel. [...]. Ai meu Deus. [...]. O que que eu aprendi? Nossa, é um pouco difícil essa pergunta. Que a gente pode chegar através desse projeto, a gente pode chegar não só nas escolas, mas a gente pode chegar também na sociedade, passar para a sociedade que construindo junto, né! A gente pode levar além de, como é que fala? Aprender a lidar com certas situações. [...]. A lidar em grupo, a juntar opiniões, no caso, diversas. Poder construir junto uma coisa que leve para muitas pessoas, deixa eu ver..., através de atividades ou coisas que não ficava só no grupo, a gente expôs além. Professor, essa pergunta é difícil. [...]. Foi riquíssimo, né? Foi uma coisa nova, que eu nunca tinha feito. Mistura de sentimentos, mistura de organização, né! De respeitar</p>

	opiniões, ter ideias, trocar ideias diferentes, poder construir uma coisa que eu sei que eu posso levar além, não só ficar aqui”. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023).
Alagoas	“Ah, sim, é..., assim, a gente nas reuniões do grupo, né? Antes de irmos para o CIEB, a gente teve muitos estudos, né? O orientador sempre nos auxiliando, nos explicando a questão da raça, do grupo étnico-racial, essa diferenciação, sobre..., essas dúvidas que a gente tinha sobre cor de pele, né? E grupo étnico-racial, sobre gênero, sobre, é..., as questões sociais. A gente teve muitos estudos sobre o lugar, sobre essa concepção, sobre esses conceitos. E assim, é..., eu aprendi muito nessa questão, coisas que eu não tinha parado para pensar, né? Sobre o respeito às diversidades. [...]. De construir, de pôr mesmo a mão na massa! [...]. Eu aprendi na questão de elaborar um projeto mesmo, um projeto teórico, né? Na questão das normas, né? Da digitação, de como é que é construído, né? Cada parte do projeto mesmo, na parte teórica, para eles se tornarem, né? Alcançável”. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023).
Maranhão	“Eu aprendi muito. Que a construção de um projeto não é a construção de um plano de aula, por exemplo. E que isso foi muito importante, né! É, e também me senti muito mais confortável do que eu imaginava. Eu pensei que eu ia para a construção desse projeto junto com o grupo e nossa! Eu estava muito acanhado, né! Sabia que eu não estava tendo uma análise, não estava conseguindo construir de uma maneira satisfatória para mim, né! E quando eu fui para o grupo, eu senti que eu ia ser muito julgado e eu não fui tão julgado, né! Fui! Fui! Um pouco na minha percepção, mas o importante foi que eu consegui muito mais aprender com os[/as] meus[/minhas] colegas do que efetivamente me sentir constrangido, né? E aí nisso, eu consegui rir com eles[/as] e não ser o motivo de risada. [...]. O que eu fui aprendendo enquanto o projeto estava sendo montado? Eu acho que eu aprendi muito mais a ..., acho que ..., aí nossa! É uma coisa muito pessoal, mas enfim, né! Eu acho que, eu não sei também se vai fazer sentido, mas foi o que eu aprendi. Que muitas vezes, não precisa está tão na defensiva assim. A gente tem que se sentir um pouco mais confortável quando a gente tem um grupo, que a gente sente que pode confiar. Então faz sentido você se sentir um pouco mais vulnerável, né? Não precisa tá tão na defensiva. Então, quando eu observava a construção desse projeto eu sentia que alguns erros é..., que eu cometi e que eventualmente alguns[/mas] dos[/as] meus[/minhas] colegas cometeram, eu senti que ia ser um grande estardalhaço e no final das contas foi uma coisa que a gente conseguiu passar, a gente conseguiu superar de uma maneira muito mais é..., em paz, né? Muito menos..., dolorosa. [...]. Eu acho que é ..., é uma coisa muito específica. Mas acho que na escolha das palavras, né? Acho que isso é voltado um pouco mais para a epistemologia, não sei se faz sentido. Mas que a escolha das palavras diz muito sobre a essência [...]. Do método do projeto, né? Então quando a gente estava fazendo, por exemplo, os objetivos gerais, específicos, quando a gente estava fazendo, não sei se era resumo do projeto, mas era uma parte que era mais corrida assim, que era justificativa do projeto. E aí, quando o coordenador, ele mudava algumas palavras, ou quando ele solicitava algumas outras ideias de palavras que poderiam substituir aquelas, eu achei muito importante, né! Porque isso ajuda a nós mesmos enquanto estudantes da graduação, aumentar nosso arcabouço, né? De palavras e faz a gente refletir sobre elas né! Efetivamente, porque. É que na minha concepção antes de imagem e grupo né, que era uma concepção que... Ah, era só uma palavra que significa isso, isso e isso, então, refletir muito mais sobre o que que essa palavra, de onde que especificamente essa palavra vem, né? Qual a força dessa palavra nessa frase, qual a força da palavra nesse contexto. Eu

	acho que isso na construção do projeto realmente foi muito significativo para mim”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023).
Rio Grande do Norte	“Pois bem, discutimos, né! Como seria trabalhado esse projeto no CIEB, e foram realizadas essas discussões para pensar como seria aplicado esse projeto, né? E aí a gente pensou na quantidade de alunos[/as], que seria 30, e foram na verdade 30 alunos[/as]. Pensamos, como seria a escolha dessa quantidade de alunos, pensamos com que materiais iríamos trabalhar, e aí fomos discutindo essas questões e anotando, e para chegar na finalização do projeto. [...]. Aprendi [...]. Então, aí a gente, para a execução do projeto, a gente tentou pensar no[/a] outro[/a] para que não partisse da gente, e que essas pessoas, né? Os alunos, as alunas e alunes conseguissem enxergar o seu lugar ali para ser registrado na fotografia. [...] o que me foi aprendido de mais valioso foi a questão de respeitar as vontades dos integrantes”. (Par-ciente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2023).

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

Na tentativa de descrever e interpretar as percepções dos/as par-cientes, dispostas no Quadro 3, buscando tanto integrá-las, no que confere as aprendizagens mais coletiva-colaborativas desenvolvidas durante a elaboração documental do projeto de intervenção imagético-pedagógico, quanto expressar suas singularidades, sobre o que foi mais qualitativo para cada um/a dos/as par-cientes durante tal elaboração, realizei, nesta subseção, dois movimentos interpretativos, que chamei de núcleo de sentido comum e personalidades.

No núcleo de sentido comum, pude observar que os/as par-cientes, de maneira geral, acreditam ter aprendido durante a elaboração coletiva-colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, que diante da forma com a qual ele foi produzido, deixou de consistir em uma materialização individualizada do mediador ou de qualquer um/a dos/as par-cientes, para se tornar algo que não se reduz ao/à outro/a ou a nós mesmos/as, pois se torna algo híbrido ou integrativo que, ao mesmo tempo, nos remete e se refere ao/à outro/a, não nos permitindo o uso de pronomes possessivos tais como “meu”, “teu” ou “seu”, pois a ele, agora, só nos cabe o uso do “nosso”. Outra interpretação que fiz sobre as percepções dos/as par-cientes, é que eles/as parecem acreditar que a elaboração colaborativa do referido projeto lhes favoreceu construções de imagens mais complexas e plurilógicas, as quais se configuraram por meio da integração e interdisciplinaridade de seus saberes ou áreas de conhecimento, como também, de diálogos instaurados em suas interações e partilha de percepções, responsáveis por ampliar os seus horizontes, lhes proporcionando a desconstrução de imagens mais cristalizadas através do contato com as diversas diferenças contidas no grupo, sejam elas de lugares, gêneros, grupos étnico-raciais, orientações sexuais, e não apenas as de seus cursos de graduação.

Ao mesmo tempo, os/as par-cientes manifestaram em suas percepções o quanto a elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico lhes ensinou sobre a importância do cuidado, apoio e respeito às fragilidades ou dificuldades individuais dentro do

grupo, relacionando esse ensinamento ao fato da EduGeoPsIC ter se revelado enquanto um espaço respeitoso e livre de julgamentos pejorativos sobre os seus desejos ou percepções. Em outras palavras, a construção coletiva-colaborativa do mencionado projeto proporcionou que os/as par-cientes aprendessem juntos/as a lidar com as adversidades e a respeitarem a diversidade de opiniões manifestadas no grupo. Tais aprendizagens, ainda, implicaram suas atenções sobre a necessidade de investimento na qualidade dos projetos que pretendem dispor aos/às outros/as, e na abertura com que dispõe esses projetos, para que eles não se configurem em construções impositivas a quem lhes são ofertados.

Nas pessoalidades, o Bahia, revelou o cuidado como a sua principal aprendizagem na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, destacando esse cuidado tanto na forma com a qual escrevemos o projeto, por meio de termos mais abertos e inclusivos, quanto na disposição para reelaboração do que construímos com quem o implementamos; o Paraíba, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, se deu com a possibilidade de “pensar fora da caixa”, ou seja, com a possibilidade de ampliar o seu repertório por meio de reflexões fundamentadas em outras áreas de conhecimento, desenvolvendo o seu discurso de uma forma mais interdisciplinar; a Ceará, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, se relacionou com as formas e qualidades de disposição do conteúdo para os/as estudantes líderes do CIEB, acreditando que pensá-lo de forma, factual, conceitual, procedimental e atitudinal lhe deu mais sentido e lhe auxiliou na estruturação de suas intencionalidades pedagógicas; o Sergipe, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, se desenvolveu tanto no olhar para os elementos preliminares que compõem um projeto de intervenção imagético-pedagógico, quanto para os elementos básicos que integram a estrutura de um projeto propriamente dito; a Pernambuco, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, se relacionou com a importância dos projetos dialogarem teorias, práticas e subjetividades, como também desses se implicarem com devolutivas sociais; a Alagoas, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, se implicou com a aprendizagem das normas que configuram um projeto propriamente dito; o Maranhão, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico, se implicou com a importância da escolha de palavras mais abertas para constituição do projeto, pois tais palavras além de favorecerem o método que utilizamos, ampliaram o seu vocabulário discente; o Rio Grande do Norte, revelou que a sua principal aprendizagem, na elaboração colaborativa do projeto de

intervenção imagético-pedagógico, se relacionou com a necessidade de se pensar com cuidado o público alvo, a fim de se tecer um projeto relacionado a esse público e aberto para por ele ser reconstruído.

Por fim, notei que no núcleo de sentido comum os/as oito par-cientes perceberam a elaboração documental do projeto de intervenção imagético-pedagógico como uma construção coletiva-colaborativa, a qual lhes favoreceu aprendizagens relacionadas tanto a troca de saberes identitários e acadêmicos, quanto a possibilidade de ver o grupo como um espaço de cuidado, respeito, empatia e, principalmente, de inclusão da diversidade. Para além das aprendizagens em comum ou coletiva-colaborativas, nas personalidades, os/as par-cientes revelaram aprendizagens singulares que se implicam diretamente com os seus desejos e intencionalidades pessoais, sendo estas desenvolvidas no grupo durante a construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico, as quais no meu entendimento consistiram nas imagens de cuidado, abertura, interdisciplinaridade, organização, estruturação, devolutiva etc.

#### 6.2.2 As estratégias utilizadas pelos/as par-cientes para relacionar as vivências de estudantes do Ensino Médio com a experiência coletiva-colaborativa com fotografias, desenhos, poemas e músicas

Nessa subseção textual tento problematizar o seguinte objetivo específico dessa tese acadêmica: registrar nas percepções dos/as par-cientes as ações do projeto de intervenção imagético-pedagógico que propiciaram relacionar as vivências de estudantes do Ensino Médio da escola básica com a experiência coletiva-colaborativa com imagens. Para tanto, em entrevista fenomenológica lhes fiz o consecutivo questionamento: relate alguma experiência que revela algumas das estratégias pedagógicas que utilizou, durante a implementação do projeto imagético-pedagógico, para relacionar o trabalho coletivo-colaborativo com imagens e as vivências dos estudantes do Ensino Médio da escola básica. Quais reações você percebeu nos estudantes? Mencione momentos pedagógicos experienciados em que identificou essas reações. Com os relatos das percepções dos/as par-cientes construí o seguinte Quadro 4.

#### **Quadro 4** – Percepções de discentes universitários/as sobre as estratégias utilizadas para relacionar as vivências de estudantes do Ensino Médio com a experiência coletiva-colaborativa com imagens

<b>Par-ciente</b>	<b>Percepção do/a par-ciente</b>
Bahia	“A primeira estratégia que a gente utilizou foi a..., explanação, buscando fazer com que esses[/as] alunos[/as] tivessem a percepção de lugar, não só o lugar da Geografia, mas o lugar de percepção, o lugar de vivência, o lugar de experiência. Então, a partir dessa discussão, a gente começou a

	<p>destravar um pouco a concepção de lugar, porque de início eles[as] falavam sempre sobre um lugar físico, alguma coisa, eles[as] não percebiam o sentimento, a percepção, a vivência que poderia ter quando eles[as] buscassem um lugar. E aí, depois disso, quando a gente começou, trabalhou esses conceitos, a gente pediu para que eles[as] buscassem fotografias ou tirassem fotografias de lugares que retratassem esse sentimento para eles[as], não fosse somente um espaço físico, mas que tivesse a questão de sentimento, de pertencimento. E aí cada componente do grupo enviou uma imagem para a gente, uma ou duas, alguns enviaram até três imagens. E depois desse momento a gente realizou a impressão dessas imagens. Fomos para a construção dos cartazes das oficinas e esses[as] alunos[as] colocaram em prática o que a gente tinha discutido. Eles[as] escolheram a imagem, fizeram um mural e relataram um pouco sobre a imagem. O que essa imagem remetia para ele[a]. [...]. Principalmente a reação de memória, de sentimento. A maioria dos[as] estudantes[as] buscaram imagens, fotografias que remetiam aos avós, aos pais, a momentos que eles[as] viveram. Então, a gente conseguia ver no semblante daquele[a] estudante a sensação, a emoção que ele[a] estava ao falar daquela imagem, ao falar o porque ele[a] escolheu aquela imagem. [...]. Emoções que envolvesse, é. [...]. Teve sentimentos e emoções de alegria, quando os[as] estudantes se remetiam a memórias afetivas. Teve sentimento de angústia, de ansiedade, quando um estudante em si, escolheu um ambiente que remetia a um tipo de atividade física. Por quê? Porque esse ambiente despertava nele..., deixava ele menos ansioso e ajudava ele na ‘valorização’ do seu corpo, na ‘autoaceitação’ do seu corpo. Então teve movimento, teve sentimento de alegria, teve sentimento de angústia, até sentimento de pertencimento, porque teve alunos[as] que escolheram também fotografias de lugares, de casas antigas que eles[as] passaram a infância. Então, a gente pôde perceber esses tipos de sentimentos”. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Paraíba	<p>“Sim, eu e o meu colega responsável por um subgrupo, que era de desenho, a gente havia discutido antes e achado melhor, ao invés de a gente chegar e apresentar conceitos de imagem, de desenho, ter um momento de quebra-gelo e de descontração e tudo. E depois, concentrar de novo a partir do relato das perspectivas que eles[as] têm de imagem. E aí a gente abriu um espaço no momento inicial para que eles[as] falassem sobre o tema que a gente estava levando, que era as perspectivas de relações étnicas. E aí, esses grupos de estudantes falavam para a gente sobre as imagens que eles[as] construíram a respeito das relações étnicas. E a primeira questão que a gente trabalhou sobre isso, foi sobre o processo de miscigenação, e cada um[a] ia trazendo uma imagem do que tinha. Alguns[mas] mais retraídos[as], com medo de estar falando alguma coisa errada, outros[as] já falavam com maior segurança, e perspectivas diferentes. Então a gente teve..., e aí, a gente ia anotando as perspectivas que eles[as] estavam trazendo sobre as imagens da miscigenação, das relações étnicas, e eu acho que foi a movimentação que a gente fez, que deu essa abertura, foi justamente dar a fala primeiro para que os[as] alunos[as] falassem sobre as imagens que eles[as] já construíram ao longo de suas vidas, e depois a gente problematizar essas imagens”. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Ceará	<p>“Então, quando a gente planejou a oficina, a gente levou um vídeo e levou algumas imagens. E..., a gente questionou para eles[as] se eles[as] viam, se eles[as] viviam aquilo, se eles[as] sentiam a diferença do lugar onde eles[as] viviam. Tipo, indo para o centro, indo para a escola, no caminho da escola, se eles[as] viam aquelas desigualdades, se eles[as] tinham</p>

	<p>contato com aquela situação de desigualdade socioeconômica, mais ou menos isso. [...]. Dentro da vivência do que eles[as] estavam vendo aqui na cidade deles, e no cotidiano deles[as]. [...]. Conseguiram comparar com o bairro, com outros bairros. Conseguiram trazer algumas notícias que eles[as] veem no celular, no noticiário, no instagram e tal. E compararam, também, com pessoas que às vezes estão ‘pedindo’ no semáforo, conseguiram fazer essa análise. [...]. Quando a gente começou a falar sobre a desigualdade, eles[as] estavam vendo coisa, tipo, fora da vivência deles[as], como se eles não passassem por aquilo. Eu senti também que eles[as], até na questão..., quando a gente perguntava a classe social, eles[as] falavam que eram de classe média. Então, eles[as] tinham uma visão diferente do que eu achava que eles[as] teriam, mas eles[as] conseguiam associar com outras pessoas. Então, dentro da vivência deles[as], eu não senti que eles[as] passavam muito por aquela situação de desigualdade, porque a gente levou a uma questão bem forte, um vídeo bem forte. Então, eles[as] não conseguiram se igualar, não sei se seria essa palavra. Mas assim, eles[as] perceberam que existe desigualdade, eles[as] falaram, né? E depois, eles[as] perceberam assim, que uns trabalham, outros[as] não trabalham, no diálogo entre eles[as] mesmos, eles[as] conseguiram ver que há diferença, que mesmo na classe pobre, têm diferenças e têm ‘pessoas muito piores’, acho que esse foi o maior aprofundamento que eles[as] fizeram. [...]. Teve o vídeo, o primeiro vídeo que a gente passou, eles[as] ficaram bem assustados[as]. Ficaram bem assustados com a imagem, porque mostrava uma imagem de uma família passando muita necessidade. E acho que a palavra principal é assustados[as]. [...]. Quando a gente passou o vídeo, a gente já tinha mostrado a imagem, a imagem não tinha causado tanto impacto. Quando mostrou o vídeo, que mostrou a família, tinha uma mãe falando sobre a necessidade, e aí eles[as] mostraram um semblante de, como eu falei, de assustado, mas assim, de impactado e até um pouco revoltados[as]. É tanto que no poema deles, eles falam bastante sobre como isso deveria? Que isso não poderia acontecer! Então, um pouco de indignação também, eu senti neles[as]”. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Sergipe	<p>“Utilizamos a imagem..., local, a da sociedade que vivemos, o entorno da vivência do[a] aluno[a], o bairro dele[a], para retratar..., na forma verbal que ele[a] pudesse imaginar, vim à sua mente, a análise e o autoconhecimento e o poder refletir sobre essas questões relatadas pelos[as] ministrantes do projeto. [...]. Enquanto grupo, relatamos a questão do bairro onde eles[as] moram, que é o bairro Brasil, em Vitória da Conquista-BA. Falamos que nas proximidades, ali, tem uma feira na via principal, que é muito visível, perceptível para todos[as] que passam, pessoas em condição de rua, pessoas que dependem da feira, dos restos da feira, da questão da desigualdade que as pessoas vivem, da facilidade que outros[as] tem, e aí fomos retratando e eles[as] imaginando e trazendo exemplos deles[as] também para o grupo, que ao falar dessas pessoas em péssimas condições de moradia, que passam frio, que acabam..., é recorrente as pessoas que morrem devido ao frio e outras questões, eles[as] refletem e trazem para a realidade do grupo questões que eles[as] já viram ou viveram. [...]. Eles[as] ficaram, inicialmente, contraídos[as] por estar no começo da oficina, mas conforme ia sendo dialogado, ia trazendo textos, imagens, eles foram se abrindo, se tornando um pouco reflexivos[as], e com isso, correlacionando a realidade deles[as] com o que foi exemplificado pelos mediadores. [...]. Eles[as] ficaram tristes. [...]. Por pensar, por eles[as] estarem mais, entendendo mais o processo de desigualdade socioeconômica que existe, e é uma coisa que persegue todos[as] nós, e não está tão distante de nós. [...]. Estávamos falando da</p>

	<p>desigualdade socioeconômica e falando de exemplos de Conquista-BA e de outras cidades que é perceptível a gente ver. No caso, Conquista-BA tem uma localidade periférica e de bairros mais valorizados, como a Olívia Flores e já de lugares que a própria população relata ser abandonada pelo poder público municipal e outros serem valorizados. E aí a gente relatando enquanto um mediador falava, o outro observava. E isso foi ficando perceptível para nós”. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Pernambuco	<p>“Nós levamos, eu e os outros dois colegas, a gente levou alguns vídeos que mostramos para eles[as], mostramos para os[as] estudantes do CIEB, a realidade de uma forma que eles[as] ainda não tinham visto, através de [...]. A gente falou sobre a desigualdade socioeconômica, que isso aparece muito no ambiente escolar e eles[as] vivenciam isso todo dia, também, que a gente sabe que eles[as] vivenciam! E eles[as] trouxeram alguns exemplos, algumas coisas que tinham acontecido com eles[as], né? Através dos vídeos, através também do poema, do poema que. [...]. Esse poema é de autoria minha? Meu! E assim, através do poema, eles[as] também demonstraram que a gente pode ir além, né? Das imagens, dos vídeos que nós falamos para eles[as]. Eles[as] construíram poemas, pegaram músicas de cantores[as] que falam sobre a questão do ‘preconceito’, da desigualdade social. Eles[as] falaram sobre a questão do[a] negro[a], do favelado[a], nas comunidades mais pobres, nos bairros mais periféricos, a questão da cor, do cabelo. A questão da visão da sociedade perante os[as] estudantes, até a questão mesmo da homossexualidade de alguns deles[as] e eles[as] colocaram isso. [...]. Emoção de estar ali, de poder..., como é que fala? De manifestar sua identidade, sei lá..., talvez a sua angústia ou a sua liberdade de estar falando de uma coisa que muitas vezes, talvez, nunca foi falada para eles[as], nunca foi levada para eles[as], que é essa questão de sexualidade, raça, é muito, às vezes, até complexo da pessoa falar. Eles[as] tiveram essa abertura com a gente, eles[as] falaram, expressaram, também. Então foi uma forma bem gratificante. [...]. Uns expressaram, talvez, felicidade, outros talvez indignação ou surpresa, por a gente ter levado esses assuntos através de uma oficina trabalhada com eles[as], com os[as] outros[as] colegas, junto ao coordenador também. E eu acho que isso foi muito importante, porque a gente plantou a sementinha neles[as] e aquilo ali vai florescer com certeza, assim como no dia da oficina teve um dos[as] estudantes que veio e falou que isso foi muito bom, que ele está vendo de uma forma diferente algumas coisas através da oficina. [...]. Uma pessoa de 45 anos, no caso, que sou eu, falar para um menino de 17, 18, 19 anos sobre sexualidade, assim como meus colegas, também. A minha colega e o meu colega, falaram sobre isso para eles[as], eles[as] podem, que nós somos estudantes universitários e que a gente pode levar além dos muros da escola, onde ele[a] vive, onde ele[a] convive, né? Ele[a] pode levar até para a casa dele, para onde ele[a] vive, o bairro dele[a], que tem pessoas que ‘são’..., que entende muitas vezes de muitas dores que eles[a] sentem e guardam para eles[as] mesmos[as]”. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Alagoas	<p>“É, assim, como a minha experiência foi mais com a fotografia, isso transmitiu, assim, através do lugar, né? Eles[as] conseguiram transmitir, assim, muita, muita coisa. Porque a gente pediu no momento que eles[as] tirassem uma fotografia do lugar de pertencimento para eles[as], o que era importante para eles[as], a vivência deles[as], e eles[as] conseguiram transmitir de uma forma excelente. E a gente conseguiu, assim, no grupo, né! Todo mundo entender a percepção de cada um[a],</p>

	<p>entender né? O conceito do lugar, realmente. Foi interessante isso! [...]. Ah, assim, no primeiro momento, eles[/a] ficaram, assim, encantados[/as], né? E quando a gente explicou essa parte do lugar, do pertencimento, eu vi que eles[/as] começaram a olhar essa questão de outra forma, que não era só uma simples fotografia, mas para eles[/as] era mais do que isso, era uma vivência, né? Para eles[/as] era algo que eles[/as] carregavam, assim, da vida. Então, é..., eles[/as] ficaram assim..., muito contentes e satisfeitos[/as] por essa nova..., como é que fala? Esse novo aprendizado. [...]. É, duas alunas, elas ficaram assim..., e elas chegaram perto de mim e falaram ‘Nossa, eu nunca tinha olhado para esse lado, eu pensava que a foto era só um simples..., mas não sabia que era tão significativo’. E aí elas começaram a olhar, né! A olhar o seu espaço em sua volta de outras maneiras e o lugar onde elas vivem de outras formas. Assim, foi muito bom! Foi gratificante essa experiência”. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Maranhão	<p>“Como eu instiguei eles[/as] a compartilhar isso ou..., [...]. Eu acho que..., nossa! É porque agora eu fico assim, meio sem palavras, porque na minha percepção aconteceu de uma maneira tão fluida, que eu não sei exatamente qual foi o momento, assim, que eu vi que eles[/as] estavam compartilhando isso, né? Mas eu acredito que foi a partir de..., eu acredito que foi a partir, dos nossos próprios compartilhamentos, né? Eu percebia que, principalmente no primeiro encontro, eles[/as] se sentiam muito mais à vontade quando a gente começava a falar e, a partir disso, eles[/as] conseguiam se sentir mais confortáveis, que sabiam o que é que a gente queria saber, especificamente. [...]. A gente falava sobre nossas percepções, nossas autopercepções no mundo né. [...]. É, sobre questões étnico-raciais. Um voluntário da EduGeoPsIC, ele tinha muito mais propriedade pra dizer sobre isso, né! Ele que começou a falar dessas vivências, né! Dele como um homem negro. E a partir disso, eu pude relatar umas outras vivências é, não eu enquanto homem negro, porque eu não sou negro. [...]. E, o quão complexo é esse processo de autorreflexão. Se você atrelar isso a um processo histórico e, também, geográfico. Fez sentido? [...]. Sim. E a partir disso, eles[/as] se sentiram muito mais, é..., eles[/as] entenderam muito mais o que a gente quis falar, né! Igual você sempre faz, às vezes a gente não entende nas palavras mais formais, mas quando a gente ‘troca em miúdos’, eles[/as] conseguem trazer coisas valiosas. Por exemplo, teve um menino que ele falou muito de ‘Todo mundo odeia o Chris’ [que é uma série de TV] e quando ele falou isso, me deu um ‘estalo’ na cabeça de todos[/as] os[/as] outros[/as] colegas, porque aí eles[/as] acabaram conseguindo relacionar isso ao tema da oficina. Falou ‘agora faz muito mais sentido, né?’ Enfim [...]. Inicialmente, alguns[/mas] apresentavam muitas resistências, né! ‘Normalmente’ as pessoas com a pele mais clara, né? ‘Normalmente’ eles[/as] se sentiam mais indiferentes, né? Nessas questões de vivências. Eles[/as] não paravam muitas vezes para refletir sobre isso. Mas especificamente, um estudante da escola básica conseguiu se expressar muito mais em grupo, e eu fiquei surpreso depois ao analisar isso porque ele era o único estudante que não fazia parte do primeiro ano. Eu acho que era a maioria das pessoas que estavam naquela oficina. E ele falou o quanto ele se sentia, é..., confuso sobre essas questões, né? Então, algumas pessoas, elas se sentiam muito confortáveis em falar que se sentiam perdidas, outras, elas não apresentavam tantas questões a partir desse diálogo. Já outras, elas tinham uma, a maioria, tinha uma visão mais otimista, né! Quando a gente começou a falar sobre isso, teve gente que falou, que achava que a miscigenação [institucionalizada] era um processo positivo e etc., né! E isso foi muito importante também, né! Pois querendo ou não, quando a gente é estudante de Ensino Médio, a gente estuda isso de uma</p>

	maneira mais superficial, a gente não sabe o quão complexo e difícil é, e necessário, são esses diálogos, debates, enfim. Essas foram as percepções que eu tive”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).
Rio Grande do Norte	“A gente utilizou um slide para poder discutir a questão, é..., sobre o tema. Então, a gente, né! Conversamos com os alunos e pedimos, né! Que eles localizassem, é..., um lugar que tivesse sentido para eles, que trouxesse alguma lembrança. E aí pedimos que eles fotografassem esse local e depois relatassem porque aquele local era importante para o discente. [...]. É..., eles..., alguns, né? Relatavam da infância, então, tem muita aquela questão de..., voltar no passado, lembrar das experiências, né! Do que eles vivenciaram. É..., acho que é isso! [...]. Sim, eles demonstravam estar felizes, relatando sobre aquele local, né! Sobre aquele local que eles registraram. [...]. Só lembro de sentimentos bons. Felicidade. Eu não lembro de alguém ter relatado tristeza ou alguma coisa do tipo. [...]. Foi quando ele relatou sobre. É..., acho que foi sobre a casa em que eles moravam. Eles não, ele e os seus familiares. A casa era..., era uma casa germinada. [...]. É uma casa com um andar, tipo. [...]. É..., eu acho que é porque a pessoa falou que viveu boa parte da sua vida naquela casa”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023).

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

Antes de interpretar as percepções dos/as par-cientes, dispostas no Quadro 4, optei, inicialmente, por descrever conceitualmente as formas da fotografia, desenho, poema e música, as quais foram problematizadas com os/as estudantes líderes do CIEB, optando, também, por não descrever os significados dos conceitos de lugar, grupo étnico-racial e desigualdade de classe, uma vez que esses já foram dialogados nas seções anteriores desta tese acadêmica. Ao que confere a fotografia, Lopes e Sitja (2021), descrevem que 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.

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. (Lopes; Sitja, 2021, p. 12-13, grifo dos/as autores/as).

Sobre o desenho,

[...] citando Federico Zuccari, que o desenho possui “duas componentes distintas: o *disegno interno* e o *disegno esterno*, sendo, grosso modo, o

desenho interno um conceito formado na mente, a “*a forma sine corpore*”, o pensamento visual, e o desenho externo a sua corporização gráfica, a sua concretização [...] a “simples delineação, circunscrição, medida e figura de qualquer coisa imaginada e real”. No conceito de Federico Zuccari o desenho interno é, portanto, a ideia e o desenho externo a ilustração dessa ideia “[...] em que a ideia é pura imagem mental [...] e o desenho final o seu receptáculo, o seu corpo”. [...]. Esta natureza dual do desenho completa e precisa a conhecida afirmação de Leonardo da Vinci: *il disegno è cosa mentale*. É também nesse sentido que Ana Leonor Rodrigues o entende quando diz que desenhar “é um modo de pensar e sentir graficamente, uma apresentação em que a expressão e a intenção se confundem no resultado”. E que podemos “[...] descrever o objeto desenho como constituído por um suporte, sobre o qual instrumentos riscantes marcam elementos gráficos de natureza variada, e para a representação e a configuração podem ser utilizados implícita ou explicitamente diversos códigos da geometria ou/ e técnica de representação variadas. (Oliveira, 2017, p. 1, grifo do autor).

Ao que consiste o poema, sublinho que embora muitas vezes utilizado como sinônimo de poesia, tais conceituações revelam significados distintos. Em síntese, o poema se refere a um texto literário composto de versos, estrofes e, por vezes, rima. Já a poesia consiste em uma manifestação artística que pode ou não se materializar em palavras, como é o caso do poema.

A poesia, diferentemente, abre nossa percepção a uma imagética não antes percebida, uma visão diferente, de “mais realidade” do real. A prova da finitude e falibilidade da linguagem comum é a própria poesia quando se apossa dos signos distorcendo-os, re-semantizando-os. O uso frequente (coloquial) de uma palavra conduz à perda do seu significado abrangente, uma espécie de banalização semântica do vocábulo. A poesia ao tomá-la, a lança para fora da língua comum, mostrando um ângulo posterior (como em Picasso) escondido da palavra, ou melhor, que a língua comum nos impedia de ver. Então, constata-se a capacidade de abrir o signo - o poema - para além, sem mais fechá-lo, não dizendo a totalidade do ser, mas o infinito deleuziano. Assim, a poesia surge, na verdade, como uma experiência criada ou fixada na linguagem através de uma transformação alucinatória da experiência comum, assinalada por percepções de um excesso do real, abrindo-se a uma outra visibilidade ou sensibilidade: “*imagens-sensação (geométricas ou rítmicas, figurais ou abstratas, materiais ou vazias) ao mesmo tempo ópticas e cerebrais, imagens-pensamento de um cérebro-olho*” (Dias, 2008, p. 35). (Oliveira, 2024, p. 310, grifo do autor).

Já sobre a música,

A discussão sobre a natureza da música no livro *Music Matters* pode ser resumida em dois aspectos principais. [...]. O primeiro aspecto é a divisão da palavra música em três formas distintas de escrita, cada uma se referindo a um recorte do que se pode entender por essa palavra. Assim, os autores nomeiam MÚSICA (em caixa alta) como toda as músicas possíveis ao redor do mundo, independente de características e contextos específicos. Esse conceito engloba tudo o que já foi chamado de música e o que pode vir a ser considerado música no futuro. O segundo termo é Música (apenas a primeira letra maiúscula), que se refere a uma práxis musical específica. Assim, o *cool jazz* é uma Música; o

*rock* é uma Música, etc. Esse conceito está bastante ligado ao de estilo musical, que muitas vezes aparece no livro substituído pelo termo práxis musical. O terceiro termo é a escrita convencional música (apenas em caixa baixa) para designar o que usualmente se entende por produtos musicais, ou seja, obras ou peças musicais de diversos estilos assim como improvisações, gravações e apresentações. [...]. Ainda no *Capítulo 3 – Música*, esse termo é desdobrado em quatro dimensões. Essas quatro dimensões são apresentadas como interconectadas e fluidas. A primeira dimensão é a pessoa ou “aquele que faz” música. Aqui se inclui não só quem faz a música no sentido tradicional do termo, como um instrumentista ou cantor, mas também aqueles que participam ativamente ouvindo, dançando, cultuando ou gravando, assim como papéis de suporte técnico (p. 100). A segunda dimensão é o processo musical, definido amplamente como todas as formas de fazer e escutar música (p.13, p. 100). Por vezes, o termo é substituído por “música como atividade humana” (p. 105). O processo enfatiza a ação, o fazer e a música como atividade humana. A terceira dimensão é a de produtos musicais, também definidos como “todas as formas de performance musical, improvisação, composição, arranjo, alta-fidelidade” etc. (2015, p. 100). A quarta dimensão é o contexto musical, a situação específica em que a música está sendo feita (p. 100). Outro aspecto a se considerar é que essas quatro dimensões incluem o produto musical, que é intercambiável com a escrita de música (em caixa baixa). (Cardoso, 2018, p. 4; 5, grifo do autor).

Apresentado os conceitos de fotografia, desenho, poema e música, retomo as percepções dos/as par-cientes, dispostas no Quadro 4, buscando interpretar as estratégias por eles/as utilizadas para relacionar a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB. Ao mesmo tempo, descrevo das mencionadas percepções as reações dos estudantes ao relacionarem suas vivências com os conceitos de lugar, grupo étnico-racial e desigualdade de classe, que foram tanto problematizados oralmente quanto por meio de fotografias, desenhos, músicas ou poemas.

Diante disso, inicio às interpretações com as percepções do par-ciente Bahia, que para relacionar a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, utilizou como estratégia a tentativa de mudança dos seus entendimentos de lugar por meio da apresentação desse conceito e, posteriormente, através da produção de imagens, especificamente fotografias, que proporcionassem a materialização de seus ângulos de vista sobre os seus lugares, buscando expressar oralmente e textualmente suas emoções ou sentimentos que os configuravam como tal. Acredito que a estratégia de produção de aprendizagens sobre o entendimento conceitual de lugar pelos/as estudantes, partindo da apresentação de sua significação validada academicamente, nem sempre pode acessar de forma profunda como tais entendimentos sobre um dado conceito foram sendo tecidos nas diversas histórias de vida-formação, expressando apenas o produto síntese dessas vivências ou, pior, a síntese do conceito que acabou de ser exposto pelo mediador. Por isso, penso que o Bahia teve um maior avanço ao relacionar as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB com a

experienciação com imagens, quando propôs que eles/as manifestassem seus lugares em fotografias registradas sobre o ângulo de vista das suas subjetividades, como também compartilhassem com o grupo quais emoções e sentimentos lhes vinham à mente para configurar o espaço-tempo capturado na fotografia enquanto seus lugares. Imagino que, principalmente, por meio da produção de fotografias e do compartilhamento de relatos sobre elas, o Bahia propiciou que a experiência coletiva-colaborativa com imagens fosse relacionada com as vivências desses estudantes, podendo, então, acessar as reações de alegria, angústia e pertencimento, por eles produzidas nessa relação.

Em seguida, interpretei as percepções da Alagoas, que foi do mesmo subgrupo de fotografia do Bahia. A par-ciente Alagoas, acreditava que o próprio conceito de lugar, que problematizou em sua oficina, já favorecia o diálogo coletivo-colaborativo com as vivências, uma vez que o lugar, antes de mais nada, é um espaço-tempo de vivência, de pertencimento e de produção de relações identitárias, supondo, ainda, que o conceito de lugar dialogado ampliou a percepção dos/as estudantes líderes do CIEB para os seus entendimentos sobre a concepção de fotografia. Com tais percepções, a Alagoas pensa ter notado os/as estudantes contentes e revelando reações de satisfação, o que para ela, também, proporcionou um acesso sobre a qualidade do projeto que implementou. Outro membro do mesmo subgrupo de fotografia do Bahia e da Alagoas, foi o par-ciente Rio Grande do Norte. Muito embora com percepções bastante próximas as do seu subgrupo, o Rio Grande do Norte, destacou que a estratégia que utilizou para relacionar a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, não partiu da problematização do conceito de lugar, e sim da convocação feita pelo seu subgrupo para os/as estudantes, sugerindo que descrevessem para os/as demais a fotografia que registraram de um local que achavam importante em Vitória da Conquista-BA, destacando os motivos para configurá-lo como tal. Nessa experiência coletiva-colaborativa com imagens em diálogo com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, o Rio Grande do Norte pensa não ter percebido outra reação nesses estudantes, se não, a de alegria.

Em continuidade, interpretei as percepções do par-ciente Paraíba, o qual utilizou como estratégia para relacionar a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, o levantamento e partilha das imagens iniciais desses estudantes, ou seja, das imagens que eles/as elaboraram ao longo das suas vidas sobre as relações étnico-raciais, para, a posteriori, problematizá-las de forma coletiva-colaborativa através do diálogo com o conceito academicamente validado de grupo étnico-racial e com a produção de desenhos. Penso que por meio do levantamento convidativo das histórias de vida dos/as estudantes líderes do CIEB, que poderiam ou não se relacionarem com os conceitos

específicos de sua oficina, o Paraíba criou possibilidades para mapear as aberturas e resistências subjetivas dos/as estudantes de seu subgrupo para com os conceitos e desenhos que seriam por ele problematizados. Suponho que embora a prática pedagógica do Paraíba o tenha implicado paciência, empatia, atenção e cuidado em sua escuta, lhe demandando maior tempo para tal investimento, essa prática, acredito eu, favoreceu as formas e qualidades com que os conceitos e desenhos foram por ele problematizados, ao mesmo tempo, em que auxiliou na produção de aprendizagens mais experienciais a medida que os conhecimentos foram sendo construídos por meio das imagens dos/as estudantes e remodelados ou reelaborados através das intervenções feitas sobre elas. Em geral, diante da problematização profunda das vivências em diálogo com a experienciação coletiva-colaborativa dos conceitos e desenhos, o Paraíba supõe ter percebido nos/as estudantes, inicialmente, reações de retraimento e medo, e posteriormente, de segurança para com que foi aprendido.

Do mesmo subgrupo de desenho que o Paraíba, o Maranhão, acredita que relacionou a experienciação coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, quando realizou um relato de suas próprias vivências sobre às relações étnico-raciais para esses/as estudantes. Em outras palavras, o Maranhão pensa que o relato de suas vivências funcionou como uma imagem de abertura, que auxiliou na manifestação de forma muito fluida das vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, supondo, ainda, que as vivências que relatou, foram instigadas ou convocadas pela exposição das vivências do par-ciente Paraíba. Muito embora funcione como uma potente imagem de abertura, ao narrar suas experiências primeiro o/a mediador/a tanto fomenta possibilidades de integrá-las às dos/as demais participantes, quanto pode acabar orientando de forma mais fechada, ainda que não seja essa uma de suas intencionalidades, os rumos com os quais essas vivências poderiam ou não tomar. Outro ponto a destacar, é que embora no relato de suas experiências sobre o tema o/a mediador/a tenda a convocar os/as participantes a falarem de si, tal prática requer um cuidado para que durante as intervenções das vivências manifestadas, ele/a não as faça tomando as suas experiências como regra geral ou parâmetro fixo para as outras, pois assim tenderá a tornar os relatos mais atravessados por um filtro moral, no qual tencionará os/as participantes a só quererem relatar aquilo que acreditam ser apreciado pelo/a mediador/a. Ademais, o par-ciente Maranhão revelou em suas percepções que o trabalho histórico e geográfico, especificamente temporal e espacial, auxiliou na reconstrução das vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, aproximando-os/as dos conceitos e desenhos problematizados em seu subgrupo, destacando também, a importância de reflexões críticas sobre filmes e séries disponíveis nas diversas plataformas *streamers*, que embora se relacionem com as relações étnico-raciais podem compactuar, direta ou indiretamente, com a manutenção de imagens mais cristalizadas. Tais problematizações, supõe

o par-ciente Maranhão, lhe fizeram notar sobre o quanto as relações étnico-raciais ainda são pouco problematizadas nos espaços-tempos educativos, podendo, ao mesmo tempo, observar em alguns dos/as estudantes líderes do CIEB, durante o diálogo de suas vivências com a experiência coletiva-colaborativa com imagens, reações de indiferença, resistência ou confusão sobre esses conceitos, como também, sentiu que os/as estudantes que tinham vivências mais implicadas diretamente com os conceitos e desenhos problematizados revelavam reações de otimismo ou de “conforto” identitário.

Mais adiante, interpretei as percepções da par-ciente Ceará, que pensa ter relacionado a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, quando, por meio da exposição de imagens de abertura (músicas e poemas) e de questionamentos, buscou auxiliar que esses/as estudantes relatassem suas histórias de vida às aproximando do conceito que pretendia problematizar em seu subgrupo de poesia. Acredito que tais estratégias carregam bastante fecundidade, como já mencionei na interpretação das percepções do Paraíba. Contudo, um elemento que aflora das percepções da Ceará que requer uma maior reflexividade, consiste na escolha e seleção das imagens por ela utilizadas como abertura para as discussões. Nas percepções da Ceará, tive a impressão que as imagens que ela dispôs para experiência com os/as estudantes manifestavam formas-conteúdos mais “extremistas”, mas cristalizadas, mais idealizadas, estereotipadas ou, ainda, de uma tentativa de representação da realidade do/a outro/a, que não era por ela conhecido/a, mas idealizado/a ou imaginado/a com base em um imaginário repleto de imagens mais enrijecidas, que podem até serem existentes, mas que também, podem pelo seu distanciamento com as vivências das pessoas que as “percebem”, não as sensibilizarem a modo de relacionarem em profundidade essas imagens com as suas histórias de vida, se não pelos seus aspectos mais humanizantes que lhes permitem conectá-las, unicamente, aos/às outros/as, e não a eles/as mesmos/as, até por resistência ao que lhes atravessa, ou pior, pelo “sensacionalismo” e “apelação” dispostos na configuração dessas imagens, que podem representarem o real, para quem o vivencia ou o concebe como tal, mas para quem se distancia podem ser até interpretadas como produções ficcionais. Com a experiência coletiva-colaborativa de tais imagens em diálogo com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, a Ceará imagina ter notado nesses estudantes reações de revolta, indignação e, principalmente, conforme as suas próprias palavras a de “ficarem assustados”.

Do mesmo subgrupo de poesia que a Ceará, o Sergipe, revelou estratégias muito próximas às utilizadas por ela para relacionar a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB. Fiquei surpreso, que embora dono de uma outra configuração subjetiva e de uma outra experiência imaginária, o par-ciente

Sergipe produziu quase que uma percepção semelhante a da par-ciente Ceará, descrevendo notar nos estudantes reações de tristeza e “contraimento”, ainda que em suas palavras, frente a problematização dos conceitos e poemas, os/as estudantes líderes do CIEB tenham se tornado “um pouco reflexivos”. Outra participante do mesmo subgrupo de poesia da Ceará e do Sergipe, foi a par-ciente Pernambuco. Muito embora com percepções bastante próximas às do seu subgrupo, no que confere as estratégias utilizadas para relacionar a experiência coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, a Pernambuco revelou ampliar essas estratégias, quando utilizou um poema de sua própria autoria, buscando proporcionar um diálogo com outros marcadores sociais que se aproximavam com maior radicalidade dos/as estudantes a fim de relacioná-los/as interseccionalmente com os conteúdos e formas que o seu subgrupo buscava dialogar. Ademais, a Pernambuco propôs que os/as estudantes apresentassem músicas que acreditavam estar mais conectadas aos conceitos e poemas que foram problematizados em seu subgrupo. Com isso, penso que as estratégias utilizadas pela Pernambuco foram fecundas tentativas de retomada e de aproximação mais aprofundadas dos conceitos e poemas com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB, o que pode ser expresso nas reações por ela percebidas nesses/as estudantes, que foram tanto de angústia e de indignação, como já apontadas pelos/as par-cientes de seu subgrupo, quanto de alegria, surpresa e liberdade, observados, unicamente, por ela.

Por fim, sublinho que embora a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico tenha se desenvolvido em um único grupo entre mediador (eu), oito par-cientes e trinta estudantes líderes do CIEB, ambos os/as par-cientes pareceram, de maneira geral, ter implicado maior destaque para etapa de implementação das oficinas, que só aconteceram no segundo dia, dos três dias de implementação do mencionado projeto no CIEB. Suponho que tal implicação se relaciona ao fato de que no dia das oficinas os/as par-cientes investiram com maior radicalidade nas discussões de suas próprias imagens.

### 6.2.3 As dificuldades, alternativas e potencialidades percebidas pelos/as par-cientes durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico

Nessa subseção textual tento problematizar sobre os desafios, alternativas e potencialidades que apareceram para os/as par-cientes durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico. Para tanto, em entrevista fenomenológica lhes fiz o seguinte questionamento: Manifeste algumas experiências em que dilemas (desafios ou acontecimentos) apareceram durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico e como

você foi tentando lidar. Relate, também, momentos significativos que aconteceram durante esse processo. Com os relatos das percepções dos/as par-cientes construí o seguinte Quadro 5.

**Quadro 5** – Percepções de discentes universitários/as sobre os desafios, alternativas e potencialidades da implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico

Par-ciente	Percepção do/a par-ciente
Bahia	<p>“Então, os desafios que surgiram na escola, foi a questão do espaço em si, a escolha do espaço. Percebi uma certa resistência para estar naquele lugar, para poder desenvolver nossas atividades naquele lugar. A supervisão, logo no início, de pessoas que entravam só para fingir que estavam fazendo alguma atividade, mas a gente sabia que, na real, a gente estava sendo supervisionado. [...]. A questão do espaço em si. De início, como eu e o meu companheiro chegávamos antes nesse espaço, nesse lugar, aí as pessoas recebiam a gente achando que a gente era estudante, a gente ficou sem saber o que fazer. A gente sentou e, simplesmente, ficou aguardando o nosso mediador chegar para poder resolver a situação. Então, nesse quesito, a gente não teve muito o que fazer, a gente só ficou aguardando. [...]. Um dos momentos que mais me marcou, acho que foi o relato dos/[as] estudantes, quando eles/[as] começaram a relatar sobre situações que a gente estava discutindo e eles/[as] começaram a trazer as situações reais do racismo, que eles/[as] vivenciavam, das desigualdades socioeconômicas que certos/[as] estudantes vivenciavam. Então, quando eles/[as] começaram a trazer essas situações à tona, foi bastante gratificante. E também quando a gente viu o projeto em si construído, o nosso projeto em si de fotografia. [...]. Eu consegui me sentir realizado com o que eu tinha proposto para o subgrupo. [...]. Algumas falas dos/[as] estudantes, eu consegui me perceber..., eu consegui ver o eu que foi lá, quando eu passava pelo ensino básico sofrendo questões de preconceito, por conta da minha altura [1,99m], por conta de certas situações. Não era o mesmo âmbito, mas eu conseguia me ver na situação, quando ele/[a] estava relatando. Então, eu conseguia perceber essa situação. E naquela época, não tive alguém para me orientar como eu estava tendo ali agora. Eu estava dizendo, não é bem assim. Então, isso me despertou sentimentos que me remeteu a essa fase que eu vivenciei”. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Paraíba	<p>“Eu acredito que de forma bem particular o meu desafio foi..., pensar não, mas assim, sentir esse conflito acontecendo entre o meu desejo de querer estar no grupo e participar das atividades, assim, de todas as atividades e concomitante fazer uma disciplina num horário que em parte chocava e que..., e que ficava mais ok quando eu estava aqui ainda nos encontros dentro da UESB, porque eu conseguia me locomover num horário que eu não perdia tanto cronologicamente do grupo e nem da aula, mas quando partiu para a intervenção, que era fora do espaço da universidade, que ia para a escola, que não ia dar para fazer essa locomoção assim, a tempo de dar conta da aula e dar conta da intervenção na escola, eu senti esse conflito assim dentro de mim assim. E agora o que eu faço? E eu acho que foi pensar acordos com os professores, tanto com você aqui no grupo, quanto com a professora da disciplina e ambos mostraram ser assim, dispostos a acolher via esse meu desejo, tanto de estar no grupo, você, quanto ela, de cursar a disciplina. E que eram ambos os lugares que estavam me fornecendo é..., conhecimento de uma forma muito bonita, de uma forma que eu gosto. E aí eu me vi diante desse conflito de querer</p>

estar e por questões humanas de não poder estar em dois espaços ao mesmo tempo, ter que fazer essas escolhas. [...]. Foi muito bom pra mim, assim, eu achei incrível assim, o contato com aqueles[as] adolescentes, assim, e eu acho que a forma que eu saí desse desafio, desse conflito foi construir possibilidades junto a esses[as] outros[as], essas outras figuras docentes de estar e de ser possível fazer essas duas coisas que eu manifestava desejo em ambas. [...]. Em relação ao meu colega do subgrupo, foi muito tranquilo, inclusive eu acabei falando, mandei mensagem para ele depois agradecendo a parceria, a gente conseguiu trabalhar bem junto, ao meu ver, ele também teve essa percepção, que a gente conseguiu desenvolver um trabalho bacana juntos. Em relação aos[às] alunos[as], foram muito receptivos comigo, e quando a gente apresentou a proposta foi muito bem aceita e a gente conseguiu desenvolver bem, então não teve contratempo com relação a isso. Talvez, outro ponto também, que é a questão do tempo com os[as] alunos[as], né? Que os temas que a gente estava trabalhando são temas que eles pedem muito e eu acredito que eles[as] pediram, que os temas pediam mais tempo de intervenção com esses[as] alunos[as], e eles[as] estavam dispostos[as], eles[as] se mostraram dispostos[as] a discutir aqueles temas, a problematizar, inclusive trouxeram contribuições muito ricas mesmo para a roda de conversa. [...]. Como eu faço teatro também, sou cantor e ator em formação, e aí eu tentei levar um pouco dessa experiência do teatro para esse momento de quebra-gelo. E aí a gente fez duas dinâmicas, eu sempre esqueço o nome delas, mas assim, o nome que a gente fala é o 'hup', que é sobre atenção e percepção, onde as pessoas têm que estar atentas ao movimento do outro que a gente joga a vez pra ela e ela tem que imediatamente, logo em seguida, quase imediatamente jogar pra outra pessoa a vez, pois não existe um objeto exatamente, mas é um movimento corporal que a pessoa faz e direciona a outra pessoa e esse que recebe já tem que direcionar a outra, então é atenção e percepção, trabalha isso e o corpo. [...]. Com o mesmo movimento. [...]. E aí, nisso, esse jogo eu aprendi no coletivo 'Teatro Labor', que eu faço parte atualmente. [...]. Não, não. E aí a gente fez essa dinâmica, que além da atenção da percepção, ela envolve o movimento corporal também. Então, movimenta esse corpo, traz esse corpo para atividade, esse corpo traz para atividade, a gente passou para outra dinâmica. Na verdade, antes disso, a gente fez um aquecimento corporal, esticando os braços e as pernas. Depois, como a especificidade do nosso grupo era o desenho, a gente fez o aquecimento para os dedos esticar eles, porque são membros do nosso corpo que às vezes a gente não tem tanta atividade durante o dia e aí cotidianamente eles vão ficando mais enrijecidos então a gente foi trabalhando essa perspectiva também. Outra dinâmica que foi uma dinâmica de marionetes, que também é um jogo teatral, onde um[a] colega ficava no meio da roda e os[as] outros[as] iam, outros[as] dois[duas] iam direcionando movimentos com a mão sem tocar nesse[a] colega, esse[a] colega tinha que olhar para a mão dos outros que estavam conduzindo ele[a] e seguindo o movimento, seja assim levantando a perna, o braço, movimentando a cabeça, o tronco e aí era também, a gente trabalhou nesse jogo, também na perspectiva de criar uma imagem como se fosse uma estátua. E aí depois da estátua feita, que ficava com a posição às vezes, com o braço levantado, a perna levantada e às vezes ficava difícil para equilibrar, que a gente estava pensando nessa questão imagética. E quando estava uma imagem já assim que a gente percebia, tanto eu quanto meu colega, que não dava mais, que ia ser injusto com o[a] colega do meio se movimentar, a gente parava o jogo e a pessoa ainda nesse movimento de estátua, depois de ter sido conduzida a um movimento por esses[as] outros[as] colegas, dizia, respondendo a nossa pergunta, é sobre como

estava se sentindo com aquele movimento, né? E qual parte do corpo estava sustentando, equilibrando o restante, né? Às vezes era mais a perna direita, a perna esquerda, o apoio estava mais numa coxa ou então estava no tronco. E aí, a outra pergunta era sobre como a pessoa estava se sentindo e às vezes a pessoa: ‘ah, estou me sentindo desconfortável com esse movimento’, ou então ‘estou me sentindo engraçado’. Então, aí a gente ia pensando em como a pessoa ia se sentindo, se sentindo, a imagem que foi construída com a colaboração dos[/as] colegas[/as] e como essa pessoa se sentia. E aí, tanto eu quanto o meu colega, que estava conduzindo o grupo também, a gente se colocou nesse lugar também de participar junto e funcionou muito porque no momento da roda teve a produção dos desenhos e na roda de conversa os[/as] alunos[/as] estavam muito à vontade com a gente, isso foi perceptível até no dia do evento, quando um deles[/as] assim, na hora do momento da foto, ele foi muito receptivo comigo lá, na hora do evento que eles[/as] chegaram, não me cumprimentaram muito, um deles[/as] que falou assim comigo, que era do meu subgrupo, mas no final da hora da foto, um[/a] deles[/as] me chamou, falou: ‘vem, vem, vem, vem, tio, você é foi professor do meu subgrupo’. Então eu fiquei pensando nessa, como a gente com essas dinâmicas também ajudaram a construir essa relação com os[/as] alunos[/as]. [...]. Sim, o primeiro foi o aquecimento corporal, ele é mais silencioso mesmo, onde eu vou dando as orientações, as pessoas vão seguindo, inclusive a orientação só precisa ser verbal no primeiro momento, que eu posso pedir para eles[/as] me acompanharem nos movimentos do meu corpo, eu vou fazendo e eles[/as] vão reproduzindo. A segunda que foi onde o barulho se concentrou, porque a terceira, onde foi da marionete, é toda feita em silêncio, o que pode acontecer é uma risada, e a isso a gente vai manuseando, né? A gente vai conduzindo. Mas a segunda, que é a do *hup* que eu citei, que eu conheço por esse nome mesmo, *hup*, a gente vai repassando esse nome, é, além do movimento corporal que faz essa jogada, que direciona para a pessoa, é pronunciado esse som de *hup*. Então, assim, no momento que a pessoa joga e movimenta o corpo, ela fala *hup*, só que tem que ser de uma forma audível, tem que ser firme para que a outra pessoa perceba que está sendo jogado para ela. Então foi nesse momento que aí, quando esquentou mesmo a dinâmica, que foi... *hup, hup, hup, hup!* Que aí, espaços da escola que estavam perto poderiam ser atrapalhados pelo barulho. E aí a forma que a gente achou para resolver foi explicar, olha, geralmente, e aí eu expliquei que geralmente, quando eu estou no grupo de teatro, ou eu estou em outros espaços, que é possível, a gente faz e eu exijo que esses sons seja convincente mesmo, mais alto, mas como não era possível, a solução que a gente achou foi fazer acordos com eles[/as] mesmos[/as]. Vão fazer um som mais ameno, mais baixo, então a gente foi achando as resoluções para esses problemas a partir dos acordos com os[/as] alunos[/as] mesmos[/as]. [...]. Esse para mim é fácil, porque assim, apesar de ter vários momentos que me marcou na hora da prática, na hora da prática. Apesar de ter vários momentos que me marcou nesse dia da prática, teve um que eu comentei, assim, acabei comentando com uma amiga minha, que me marcou muito e foi algo que você já tinha me dito nos encontros anteriores, nos encontros anteriores assim, na EduGeoPsIC aqui na UESB, sobre o que a gente queria trabalhar com a EduGeoPsIC, que era pensando nas minorias, pensando nesses grupos, né? E aí eu fui me percebendo de novo, a gente percebe as coisas, às vezes vai deixando elas escaparem e eu retomei essa percepção do quanto o corpo em si, ele já traz um significado a partir da imagem que ele passa, pela percepção do[/a] outro[/a]. Que foi um dos[/as] alunos[/as], eu enquanto um homem preto, está ocupando esse lugar de professor para os[/as] alunos[/as] lá e um deles[/as] ter virado e, na verdade, teve a

	<p>atividade de desenho, para desenhar pessoas, e ele desenhou tanto eu quanto outro colega que estava conduzindo esse subgrupo, ele desenhou a gente e no momento de falar sobre essas pessoas que eles haviam desenhado, ele ficou meio tímido, mas depois ele falou e falou de uma forma muito potente, contribuindo muito para aquele grupo, que foi sobre, ele desenhou a gente porque ele acha muito massa ter a gente ali naquele espaço e aí ele apontou pra mim e falou assim: ‘nossa, véi, tem um professor preto aqui falando, é muito’. E aí ele trouxe, eu não lembro qual foi a palavra que ele usou, mas ele quis dizer que é de muita importância pra ele, né? E ele quando a gente trabalhou miscigenação a gente estava discutindo esse aspecto e ele tinha trazido que a palavra que vinha, um resumo de palavra que vinha para ele a partir daquela discussão de miscigenação, era confusão, que ele ficava confuso nessa discussão de miscigenação, às vezes. Ele tem a pele mais clara, ele tem a pele clara e ele ficava sem saber nessa questão de colorismo que a gente discute hoje, ele ficava sem saber o que ele era, onde ele se encaixava, se eu sou preto, não sou preto, o que que eu sou, e ele ficava nisso, e aí a gente problematizou isso no grupo da prática de desenho. Mas essa fala dele me marcou, inclusive foi para se entender ali, para ele se entender, ter um professor preto ali. Então assim, toda a proposta da EduGeoPsIC, de trabalhar a educação, pensando nesses grupos minoritários, eu acho que ser reconhecido por aquele aluno, pela minha presença ali, apesar de já ter feito algumas movimentações lá, ele ter pontuado isso, me tocou muito afetivamente, assim, no âmbito profissional também. De perceber novamente que minha presença com todos os recursos imagéticos que ela carrega, é potente nos espaços. [...]. Sim, é isso mesmo. Eu fiquei pensando muito por esse lado também, assim, né? De minha presença autorizar aquela pessoa a ter outras perspectivas de vida, porque, assim, geralmente a gente que tem esses marcadores sociais, a gente já cresce como se a gente tivesse um destino ali, né? Eu só posso ir até aqui. E quando eu vejo uma pessoa com os mesmos marcadores que eu que foi além desse limite que me impuseram, é como se essa pessoa tivesse me dando autorização para eu também ultrapassar esse limite, foi o que eu senti quando ele falou”. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Ceará	<p>“Ótimo! Eu nunca tinha tido, já tinha tido, quer dizer, uma experiência com projeto, mas foi bem diferente, a gente tinha um tempo maior. Então, acho que o tempo foi um pouco difícil para eu entender e conseguir acompanhar tudo o que tinha que fazer no tempo que a gente tinha para fazer o projeto. Essa foi a minha maior dificuldade, de saber associar e..., conduzir melhor o tempo de fazer as coisas, a gente aprofundou demais e aí na hora da construção dos poemas dos[/as] meninos[/as], a gente não conseguiu acompanhar eles[/as] da melhor forma. Acho que foi isso que deu. [...]. Como estávamos em três, a gente diminuí o tempo do vídeo, a gente foi tentando otimizar nosso tempo dessa forma. Aí uns ficaram ajudando os[/as] meninos[/as] a fazerem, outros[/as] já passaram para outra atividade e acho que foi isso, a gente conduziu dividindo as tarefas. Acho que foi a melhor forma que a gente conseguiu para melhorar a ‘perda de tempo’ que a gente teve. [...]. E outra coisa também que agora me veio, que a gente não conseguiu, teve alguns[/as], a gente foi tentando puxar para eles[/as] falarem e tal, e alguns[/mas] não falavam e outros[/as] falavam bastante, então assim, conduzir isso também foi um pouco difícil pra gente. Pelo menos pra mim, foi um pouco difícil, mas a gente conseguiu depois fazendo as perguntas, conseguiu com que todos[/as] falassem. [...]. Uma coisa que gostei daquele grupo em específico é que eles[/as] eram muito comprometidos[/as]. Por mais que eles[/as]..., teve uma pessoa específica que não estava conseguindo fazer, ele falou</p>

	<p>justamente isso: “as desigualdades de classe não me atraí muito, queria falar de outro tema”, mas mesmo assim, ele teve compromisso, ele tentou e fez, puxando mais para a raça. Acho que isso foi mais legal, porque eu estava tendo outras experiências com outros[as] alunos[as] e trabalhar com alunos[as] que estavam ali dedicados[as] a participar do projeto foi bem gratificante também”. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Sergipe	<p>“Durante a implementação, um dos maiores desafios foi a questão de tentar incentivar os[as] estudantes a sair da teoria também e passar para a prática no grupo. No nosso grupo, que era a produção de texto. Um dos maiores desafios foi incentivar os[as] alunos[as] a escrever e corrigir, aceitar as indicações dos[as] ministrantes. [...]. A gente vê que após a teoria, alguns[mas] alunos[as] foram para a prática, buscaram inspirações em músicas, em livros, e refletiram essas questões dialogadas pelo grupo e passaram para o papel. Tiveram dificuldades, o que é uma coisa normal, mas que escreveram textos que refletem muito o que eles[as] observam na sociedade, o que eles[as] veem como desigualdade socioeconômica e refletiram, o que significava para eles[as] com base nas discussões dos[as] monitores[as]. [...]. Me senti magoado por ver a resistência de alguns para aceitarem as orientações. consegui até que alunos[as] aceitassem ajuda de maneira mais particular e elogiando o que já tinham feito”. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Pernambuco	<p>“Eu senti que alguns[mas] estudantes travaram em algumas coisas. Tipo assim, eu acho que eles[as] não queriam relatar alguma coisa ou trazer realmente o que eles[as] queriam colocar para fora. [...]. Colocar para fora e..., inclusive teve até um menino que teve dificuldade na construção da poesia, a gente, eu e meus[as] outros[as] dois[duas] colegas do grupo, também bolsistas e voluntários[as] da EduGeoPsIC, percebemos essa dificuldade nele. Já teve uns[mas] que tiveram a facilidade de expressar, teve uns[mas] dois[duas] ou três que não tiveram essa dificuldade. A gente tentou recuar, não intervir, mas a gente precisou intervir, porque isso ajudou com que eles dessem andamento na construção do poema e eu acho que isso é importante. A questão do grupo..., ajudando ele a construir o poema da forma que ele se sentisse..., de levar a expressão dele naquele poema, que ele não se brindasse, que ele poderia colocar para fora o que ele queria e não deixaria de expressar realmente o que ele queria colocar. [...]. Houve, houve conflito sim, que grupo não há conflito, tem conflito em grupo, né! É, teve uma pessoa que se sentiu sobrecarregada, mas depois ela ficou bem, mas só foi isso, não teve assim mais nada que interrompeu as atividades do grupo, não. [...]. A gente foi tentando falar com a pessoa se ela queria ajuda e tudo, aí ela foi aliviando um pouco mais também das coisas que ela fazia fora do grupo, do projeto, e nisso houve um encaminhamento do projeto de uma forma que deu para concluir. [...]. As coisas boas que todo o mundo ajudou, os[as] estudantes ajudaram, e assim, foi gostoso construir, né? Eu falo para mim, principalmente, porque através de tudo que a gente levou para o projeto, a construção do projeto, fez com que os[as] alunos[as] expressassem o que eles[as] estavam sentindo. Às vezes passava, mostrava o que eles tinham vontade de fazer, uns[mas] de dançar, outros[as] de cantar. Mas foi colocando as suas esperanças, como teve uma poesia que chama esperança, de uma aluna e assim, foi bom, teve uma união, teve uma expressão deles[as] de forma positiva e foi bom, foi muito bom!”. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023).</p>

Alagoas	<p>“O primeiro desafio foi ir para a escola, porque eu não tive essa experiência, mas assim, com o auxílio do professor e dos/[as] colegas, a gente conseguiu, e..., ter um bom resultado. No mais, não teve não, mas deu tudo certo. [...]. A gente não teve muito problema, mas teve alguns/[as] dois ou três alunos/[as] que não queriam dar, tipo, a imagem no prazo. E a gente falou que se ele/[a] não entregasse a imagem ou não viesse ao curso, ele/[a] ia perder o certificado, não ia concluir o curso, porque teria que estar presente nos dias que a gente estava lá. E, assim, teve alguns/[mas] que queriam faltar, mas a gente tentou contornar a situação, falando que só poderia receber o certificado e participar do evento quem não faltasse. [...]. Sim, primeiro com os/[as] colegas/[as] aqui da universidade, foram muito atenciosos/[as], assim, me ajudaram bastante, né! Lidar com os/[as] alunos/[as], como alguns/[mas] dos/[as] colegas já tinham experiência com estágio, já trabalhavam na escola, então me deu essa segurança, me deram essa segurança. E na escola também os/[as] meninos/[as] foram muito abertos, muito, assim, receptivos/[as] com a gente, não teve nenhum impedimento, assim, entre a gente e eles/[as]. Assim, eles/[as] estavam muito com vontade de aprender e a gente também estava com muito gás para poder compartilhar com eles/[as] e foi muito boa essa experiência, não tenho o que reclamar”. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Maranhão	<p>“Ah..., a dificuldade que apareceu..., olha eu..., acho que vou ser muito chato de falar, tive muito mais felicidades do que dificuldades, mas acho. [...]. Certo! A dificuldade, na verdade, a dificuldade que eu tive foi uma experiência negativa, foi meio que no..., uma experiência negativa que depois se tornou algo positivo. Foi quando eles/[as] estavam terminando os desenhos e ficavam aquele tanto de menino/[a] sem saber que rumo iria tomar, né! Aí eu ficava: ‘mediador, será que eu coloco eles/[as] pra fazerem logo o questionário? Será que coloco eles/[as] pra poder limpar a mesa, o que que eu faço?’ Né! Então eles/[as] ficavam ociosos, aquele momento. E aí, quando cheguei assim e falei ‘gente me ajuda a poder customizar o mural aqui’ e aí juntou aquele tanto de gente lá no mural para poder ajudar na customização dele e isso se tornou uma experiência positiva, né! Então, meio que eu vi aquele povo ficando ocioso ali, e aí meio que..., deu isso! [...]. Eu acho que foi um estudante que ele não tinha nenhum tipo..., explicitamente ele não vivia nenhum dos atravessamentos. Ele é uma pessoa branca, ‘hétero normativa’..., e mesmo assim através das oficinas, é..., esse estudante ele se sentia disposto a debater essas questões do seu próprio local de fala, né? E..., ele sabia muito bem qual era o local de fala dele. Então, isso foi uma das coisas mais positivas que eu tive através dessa oficina. Eu acho que eu não esperava isso daquele estudante, né! Mas felizmente acontece. [...]. É isso. Outra positiva foi quando..., os/[as] estudantes ficam bem caladinhos/[as] assim ou no cantinho deles/[as], mas quando eles/[as] começam a falar, faz tanto sentido, parece que faz mais sentido do que o que a gente mesmo estava falando, né? E eu senti muito isso nessa oficina no CIEB, porque eu sentia que fazia mais sentido o que eles/[as] estavam falando. [...]. A minha de desenho. É..., e quando eles/[as] falavam e eles/[as] produziam os desenhos, quando muitos/[as] estudantes, eles/[as] sequer sabiam desenhar, mas eles/[as] falavam assim ‘eu não sei desenhar, mas eu tenho interesse, eu gosto de desenhar’. Eu sempre repetia isso pra eles/[as] ‘mesmo que você não saiba, o importante é que você se divirta e você faça disso um momento de lazer, né!’ Eu sempre falo isso. E eu também não sei desenhar. [...]. Isso, mas eu me divirto muito! E eu acho que..., isso é um pouco clichê assim, né? Mas é algo que pra mim faz a diferença e..., quando eu via que eles/[as] estavam fazendo aquilo e aprendendo também ao mesmo tempo, né?... é..., eu acho que pra mim</p>

	foi um dos pontos mais positivos também”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).
Rio Grande do Norte	“Eu acho que não teve tanta dificuldade, não. [...]. Não lembro de ter nenhuma, velho! Sinceramente! [...]. Não que eu lembre, só teve um momento lá que houve um empecilho da questão do local que estava reservado. [...]. Foi..., que aí a gente teve que ligar para a coordenação para liberar o espaço que a gente tinha reservado. [...]. Aí o guarda tinha já até proposto outro local. Mudando a explicação..., aí eu fiquei calmo, tipo, vai dar certo e. [...]. É, pensamento positivo. [...]. Procurar outro espaço dentro da escola. [...]. Sim, o guarda procurou. [...]. Sim, a gente conferiu. [...]. Acho que os/[as] meninos/[as] relatando sobre..., as fotografias, os lugares que eles tinham escolhido. [...]. Porque eles/[as] estavam relatando algo que eles/[as] tinham vivenciado, e aí, para mim foi positivo. [...]. Não sei”. (Par-ciente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2023).

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

Na interpretação das percepções dos/as par-cientes, dispostas no Quadro 5, notei que o Bahia revelou como dificuldade para implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico a sua sensação de estar sendo vigiado pela comunidade escolar do CIEB. Ele acreditava que essa comunidade fiscalizava os conteúdos e as formas que pretendíamos problematizar com seus/suas estudantes líderes. Por estar no espaço daquela comunidade e implicado com a veracidade de sua percepção, o Bahia, acreditava não ter como criar alternativas para desconstruí-la. Penso que por ter chegado antes de mim junto com o seu companheiro e por estarem em uma faixa etária muito próxima a dos/as estudantes da comunidade do CIEB, infelizmente, alguns/mas funcionários/as do colégio ficaram acompanhando esses par-cientes no auditório até o momento em que eu chegava. A meu ver, pareciam muito mais vigiar o patrimônio da instituição, do que os/as par-cientes em suas práticas pedagógicas, uma vez que quando eu chegava esses/as funcionários/as se retiravam do espaço nos dando maior autonomia para desenvolver o projeto. Sublinho que o CIEB é um dos maiores colégios da Região do Sudoeste da Bahia, chegando a ter mais de dois mil e cem estudantes matriculados/as, o que dificulta um reconhecimento mais íntimo e aprofundado com quem compõe ou frequenta essa comunidade escolar, o que no meu caso foi favorecido pelo fato de eu ter uma maior vivência no colégio por meio das parcerias com professores/as para implementação de tarefas dos componentes curriculares de metodologia e projetos que ministro na UESB ou das entrevistas pedagógicas que realizo com as minhas turmas junto a coordenação e gestão do CIEB, propiciando uma maior afinidade com essa comunidade. Como potencialidades observadas durante a implementação do projeto, o Bahia, destaca a partilha aprofundada de experiências entre os/as estudantes líderes do CIEB favorecendo a desconstrução de preconceitos, estereótipos e imagens mais cristalizadas através da discussão de imagens e conceitos (de grupo étnico-racial, desigualdade de classe e lugar), e da elaboração

de desenhos, poemas e fotografias, apontando, também, a possibilidade de implementação prática de uma ideia particular, que para ele foi a própria materialização de sua oficina de fotografia. Tais percepções sobre as potencialidades dos projetos de intervenção imagético-pedagógicos, levaram o Bahia a tanto ter se encontrado nos relatos dos/as outros/as por meio do sentimento de empatia que lhe foi produzido durante suas práticas de intervenção psicossociais sobre as imagens mais enrijecidas dos/as estudantes, quanto a ter se sentido realizado para com os objetivos que tinha proposto através de sua imagem de vida-formação.

O Paraíba, relatou que a sua principal dificuldade se relacionava às limitações entre estar cursando um componente curricular de seu curso de Psicologia da UESB que iniciava próximo ao horário de finalização da EduGeoPsIC, pois quando tanto as situações pedagógicas da EduGeoPsIC quanto as aulas de seu componente curricular aconteciam na UESB, não lhe eram, necessariamente, um problema, mas quando passamos a implementar o projeto em um outro espaço-tempo, lhe passou a ser. O Paraíba acredita que conseguiu criar alternativas para esse dilema por meio dos diálogos e acordos que construiu com o mediador da EduGeoPsIC (eu) e a professora de seu componente curricular, os/as quais lhe permitiram conciliar ambos espaços-tempos, ainda que com um pouco de atraso em ambos. Para o Paraíba, outra dificuldade foi o tempo reduzido para implementação do projeto, que na sua concepção, diante dos conceitos que foram problematizados, requeria um maior tempo para os seus devidos aprofundamentos. Penso que o tempo, junto aos dispositivos pedagógicos e diálogo com as vivências, proporcionaria sim, um maior aprofundamento, mas, ao mesmo tempo, acredito que as imagens iniciais experienciadas foram qualitativamente problematizadas, dentro da administração desse tempo intimamente relacionado ao tempo de produção dessa tese acadêmica. Mais uma dificuldade levantada pelo Paraíba, foram os barulhos das dinâmicas que ele implementou junto ao seu subgrupo, os quais poderiam, de certa forma, atrapalhar outras tarefas que aconteceriam ao mesmo tempo no colégio. Como alternativa a essa dificuldade ou desafio, o Paraíba criou acordos com os/as estudantes líderes do CIEB, propondo que os barulhos durante a implementação das dinâmicas fossem desenvolvidos em formas mais amenas. Já sobre as potencialidades observadas pelo Paraíba durante a implementação do projeto, notei em suas percepções a fecunda parceria que construiu com o par-ciente de seu subgrupo de desenho e a receptividade que teve com os/as estudantes líderes do CIEB que participaram desse subgrupo, observei, também, a riqueza produzida durante as trocas e partilhas de experiências entre par-cientes e estudantes líderes do CIEB, as dinâmicas de acolhimento ou motivacionais como possibilidade de favorecimento grupal, e a felicidade do Paraíba em perceber em seu próprio corpo uma potente imagem de esperança, representatividade e de resistência nos espaços-tempos educativos.

A Ceará, relatou ter percebido como dificuldade para a implementação do projeto, o reduzido tempo para implementação dos objetivos de sua oficina de poesia, o que lhe levou a “cobrar” de seu subgrupo alternativas para conseguir desenvolver esses objetivos. Dentre as alternativas construídas com o seu subgrupo, a Ceará aponta a redução do tamanho dos vídeos que seriam expostos para os/as estudantes líderes do CIEB e a divisão de tarefas durante a etapa de orientação dos poemas que seriam construídos por esses/as estudantes. Explicito que utilizei o verbo cobrar entre aspas, pois como será problematizado nas falas da participante Pernambuco, houveram movimentos mais verticalizados da Ceará ao que confere a concentração por ela feita das tarefas de seu subgrupo, que futuramente as sobrecarregaram durante o projeto. Ademais, imagino que a redução de tempo para implementação dos objetivos de sua oficina, aconteceram pelo fato da Ceará está empolgada com a problematização dos conteúdos relacionados à sua imagem de vida-formação, o que se revela quando relatou que se “aprofundou demais no conteúdo, se esquecendo de outras intencionalidades do projeto”, tais como a construção de imagens pelos/as estudantes líderes do CIEB. Ao meu ver, o maior aprofundamento da Ceará nas discussões de sua imagem, partem de uma tentativa “inocente” em esgotar as percepções sobre o conteúdo que emana de sua imagem, se esquecendo, que ela enquanto fenômeno, não se esgota pelo simples fato de se relacionar com outras vivências que a percebem. Outra dificuldade, levantada pela Ceará, foi em conseguir que todos/as os/as estudantes que participaram de seu subgrupo falassem, o que lhe foi possível através do direcionamento de questionamentos sobre os conteúdos por ela problematizados para os/as estudantes mais quietos. Sublinho que a participação dos/as estudantes não se manifesta, unicamente, pela produção de suas falas, e sim, também, pela forma como eles/as se comportam, implicando atenção e escuta sobre o que se é problematizado pelos/as mediadores/as. Já sobre as potencialidades observadas pela Ceará durante a implementação do projeto, notei em suas percepções o quanto ela valorizou o comprometimento dos/as estudantes líderes do CIEB, os quais já se destacavam no colégio por serem estudantes líderes de suas turmas, mas acredito que se implicaram com o nosso projeto, principalmente, pelo fato dos conteúdos e formas nele problematizados convocarem a atenção de suas identidades por estarem intimamente relacionados a elas. Tal comprometimento dos/as estudantes, promoveram a Ceará sentimentos positivos e gratificantes, fortalecendo sua desejabilidade para com a sua futura atuação profissional.

O Sergipe, destacou ter percebido como principal dificuldade para a implementação do projeto, a limitação em conseguir que alguns/mas estudantes tivessem abertura para as suas sugestões de mudanças, ao que confere, principalmente, a produção dos poemas. Ele acredita que criou como alternativa para essa dificuldade, formas de orientação mais sensíveis e capazes

de uma maior abertura, às quais emergem de contatos mais particulares que tenham como ponto de partida a valorização inicial do que já foi construído pelo/a estudante, para posteriormente, de forma respeitosa, propor-lhe sugestões. Suponho que por um receio de mostrar suas fragilidades ou até de ampliarem consciência sobre elas, como também por reflexos de experiências de constrangimentos passadas durante processos de exposição desrespeitosa de suas fragilidades na frente de suas turmas, esses/as estudantes desenvolveram uma maior resistência a orientação, principalmente quando ela é feita de maneira coletiva-colaborativa. Já sobre as potencialidades observadas pelo Sergipe durante a implementação do projeto, notei em suas percepções o quanto ele valorizou a possibilidade dos/as estudantes líderes do CIEB integrarem os conceitos e imagens problematizados juntos às suas vivências por meio da elaboração de uma nova/outra imagem.

A Pernambuco, assim como o Sergipe, relatou que a sua principal dificuldade, durante a implementação do projeto, foi em auxiliar os/as estudantes líderes do CIEB na elaboração dos poemas, ressaltando, em especial, o caso de um estudante, que também apareceu nos relatos da Ceará e do Sergipe como alguém que não queria fazer o poema, mas que no seu olhar foi interpretado como alguém que não queria fazê-lo pelo fato do conteúdo relacionado a ele estar intimamente ligado a aspectos de suas identidades, os quais tinha maiores resistências. A alternativa utilizada pela Pernambuco foi, inicialmente, respeitar a vontade desse estudante, e, posteriormente, junto ao seu subgrupo criar estratégias mais cuidadosas e relacionadas a outras identidades desse estudante que o favorecessem retomar a construção do seu poema. Outro desafio manifestado das percepções da Pernambuco, que já revela um saber qualificado sobre o seu entendimento de grupo, o descrevendo, também, como um espaço de conflitos, foi o desgaste da par-ciente Ceará durante as atividades de seu subgrupo de poesia. Conforme a Pernambuco, a Ceará ao tentar fazer o maior número de tarefas, se sobrecarregou com as demandas que concentrou para si mesma, revelando para o coordenador e para os/as par-cientes de seu subgrupo um intenso cansaço. No diálogo comigo, enquanto mediador, a fim de se tecer uma possibilidade para resolução dos conflitos do subgrupo de poesia, propus ao subgrupo o seguinte questionamento: quais estratégias poderíamos desenvolver para auxiliar a Ceará no desenvolvimento das tarefas? Em resposta ao meu questionamento, a Pernambuco se propôs a tomar a frente das tarefas para que a Ceará pudesse descansar. Enquanto descansava, a Ceará me relatou chorando e bastante emocionada, que concentrava as tarefas, pois essa era uma autocobrança que tinha consigo mesma em querer realizar as coisas que fazia das melhores formas possíveis. Após o seu relato, propus que a Ceará investisse na potencialidade dos/as par-cientes de seu subgrupo, acreditando que eles/as também conseguiriam fazer as tarefas com qualidade, lhe permitindo, ao mesmo tempo, não se sobrecarregar com elas. Já sobre as

potencialidades observadas pela Pernambuco durante a implementação do projeto, notei em suas percepções o quanto ela valorizou a experientiação coletiva-colaborativa com imagens enquanto possibilidade de expressão de sentimentos e, também, de materialização desses por meio da produção de poemas.

A Alagoas, destacou que a sua principal dificuldade para a implementação do projeto se relacionava com o seu reduzido número de experiências com práticas de ensino, utilizando como alternativa para lidar com essa limitação a solicitação de apoio a par-cientes que tinham uma maior vivência nos espaços-tempos escolares. Destaco que a par-ciente Alagoas vivencia o currículo vigente mais antigo do curso de Licenciatura em Geografia da UESB, o qual, paralelamente, passou a ser implementado no ano de 2023 com o currículo mais atual desse curso. O currículo vivenciado pela Alagoas se implica com um único estágio supervisionado em Geografia no último semestre do curso, ocasionando em um distanciamento dos/as discentes de seus futuros campos de atuação, os espaços-tempos escolares. Sendo que, tal distanciamento se agrava muito mais quando esses/as discentes não cursam regularmente os componentes obrigatórios de ensino, que tem momentos práticos nas escolas, ou não participam de programas institucionais como a Residência Pedagógica ou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que são programas federais que auxiliam os/as discentes das mais variadas licenciaturas a uma imersão com maior profundidade nos espaços-tempos escolares. Ademais, outra dificuldade levantada pela Alagoas, foi a demora de alguns/mas estudantes em entregarem suas fotografias dentro do prazo, alegando, quando cobrados/as pela par-ciente, que faltariam ao próximo encontro do projeto. Como alternativa para lidar com essa limitação, a Alagoas destaca para esses/as estudantes que só teriam acesso aos certificados e participariam da visita a UESB, aqueles/as que não tivessem faltas. Penso que ao serem cobrados/as, os/as estudantes revelaram para Alagoas o desejo de faltar a fim de que ela não mais os/as cobrasse, mas com a utilização de estratégias motivadoras, ela consegue auxiliar esses/as estudantes a retomarem suas atenções para com as tarefas do projeto. Já sobre as potencialidades observadas pela Alagoas durante a implementação do projeto, notei o favorecimento a uma maior receptividade dos/as estudantes líderes do CIEB nas práticas pedagógicas, como também uma maior colaboração entre os membros de seu subgrupo de fotografia.

O Maranhão, diferente da maioria dos par-cientes, inclusive do par-ciente do seu subgrupo de desenho, destacou que a sua principal dificuldade para implementação do projeto, foi em lidar com a maior quantidade de tempo que lhe sobrou após a construção dos desenhos e a composição dos cartazes com os/as estudantes líderes do CIEB. Como alternativa para lidar com essa limitação, o Maranhão convocou os/as estudantes do seu subgrupo de desenho, a

pensarem, junto com ele, estratégias para customização do cartaz que integrou todos os desenhos deste subgrupo. Já sobre as potencialidades observadas pelo Maranhão durante a implementação do projeto, aponto o seu sentimento de surpresa quando escutou de um estudante branco, hetero e atento ao seu lugar de fala, problematizações qualitativas sobre as relações étnico-raciais. A minha reflexão é que o próprio par-ciente Maranhão não implicou atenção para si próprio quando se surpreendeu com o relato do estudante líder do CIEB, pois em sua imagem de vida-formação, a pintura "A Redenção de Cam", o Maranhão expressou o quanto as desigualdades étnico-raciais o favoreciam enquanto homem branco e, respectivamente, desfavoreciam a sua mãe enquanto mulher negra. Outra fecunda potencialidade destacada pelo Maranhão, foi a ampliação de sua percepção para o desenho, passando a vê-lo não apenas como formas hegemonicamente perfeitas, que só poderiam ser construídas por quem tivesse o domínio de suas técnicas, para pensá-lo, também, como uma forma de materialização dos diversos pensamentos, sentimentos e ações.

O Rio Grande do Norte, destacou que não encontrou dificuldades, sendo que o único contratempo que percebeu foi quando a coordenação pedagógica do colégio marcou no mesmo dia de implementação do projeto outra tarefa no auditório, mas como o colégio tinha dois auditórios, não haveria problema. Já sobre as potencialidades observadas pelo Rio Grande do Norte durante a implementação do projeto, notei em suas percepções a sua apreciação pelo acesso profundo às experiências dos/as estudantes líderes do CIEB através da descrição de suas fotografias.

Por fim, os/as par-cientes apontaram como dificuldades e alternativas para implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, a percepção de estarem sendo vigiados pela comunidade escolar, que foi desconstruída quando o mediador deu início às tarefas de implementação do projeto; as dificuldades em conciliarem outras tarefas de suas vidas-formação ao mesmo tempo em que implementavam o mencionado projeto, acreditando ter criado como alternativa para esse dilema a construção de acordos com os/as mediadores/as dos espaços que participavam; a possibilidade de realizar dinâmicas de motivação ou de acolhimento sem atrapalhar outras tarefas que estavam em andamento no colégio, sem, também, reduzir a qualidade de implementação dessas dinâmicas, o que foi solucionado por meio da construção de acordos entre os/as estudantes do CIEB a fim de desenvolvê-las em barulhos mais baixos; as dificuldades para problematizar os conteúdos frente o tempo reduzido de implementação do projeto, tendo que administrá-los diminuindo o tempo de exposição de algumas imagens e se dividindo na etapa de orientação das imagens que seriam produzidas pelos/as estudantes líderes do CIEB; a participação efetiva e ativa de todos/as estudantes líderes do CIEB, o que se tornou possível por meio de questionamentos direcionados a todos/as eles/as;

as limitações de alguns/mas estudantes líderes do CIEB em terem abertura para reconstrução de suas imagens, o que teve uma maior possibilidade frente orientações mais particularizadas que, antes de tudo, destacavam as potencialidades das imagens já construídas; a sobrecarga de alguns/mas par-cientes que tenderam a uma maior concentração das tarefas, sendo a resolução desse conflito a retomada das tarefas por outros/as par-cientes, buscando descentrar de forma cuidadosa quem as concentrava; e o número reduzido de experiências de ensino e/ou pedagógicas de alguns/as par-cientes, que foi favorecido pela troca de vivências pedagógicas com outros/as par-cientes. Como potencialidades da implementação do referido projeto os/as par-cientes destacaram a partilha fluida de vivências; a materialização pedagógica de suas imagens de vida-formação; a possibilidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos por meio da problematização crítica de imagens mais cristalizadas; a qualitativa parceria com os colegas dos subgrupos no desenvolvimento das tarefas de implementação do projeto; a receptividade e acolhimento pelos/as estudantes líderes do CIEB; as estratégias de favorecimento grupal por meio da produção de dinâmicas de acolhimento e/ou motivacionais; a ideia de seus próprios corpos enquanto potentes imagens de representatividade, esperança, autorização e resistência; a chance dos/as estudantes líderes do CIEB integrarem conceitos, imagens representacionais e vivências em uma nova/outra imagem; e a possibilidade de expressão de sentimentos e da materialização desses por meio da construção de imagens pelos/as estudantes líderes do CIEB.

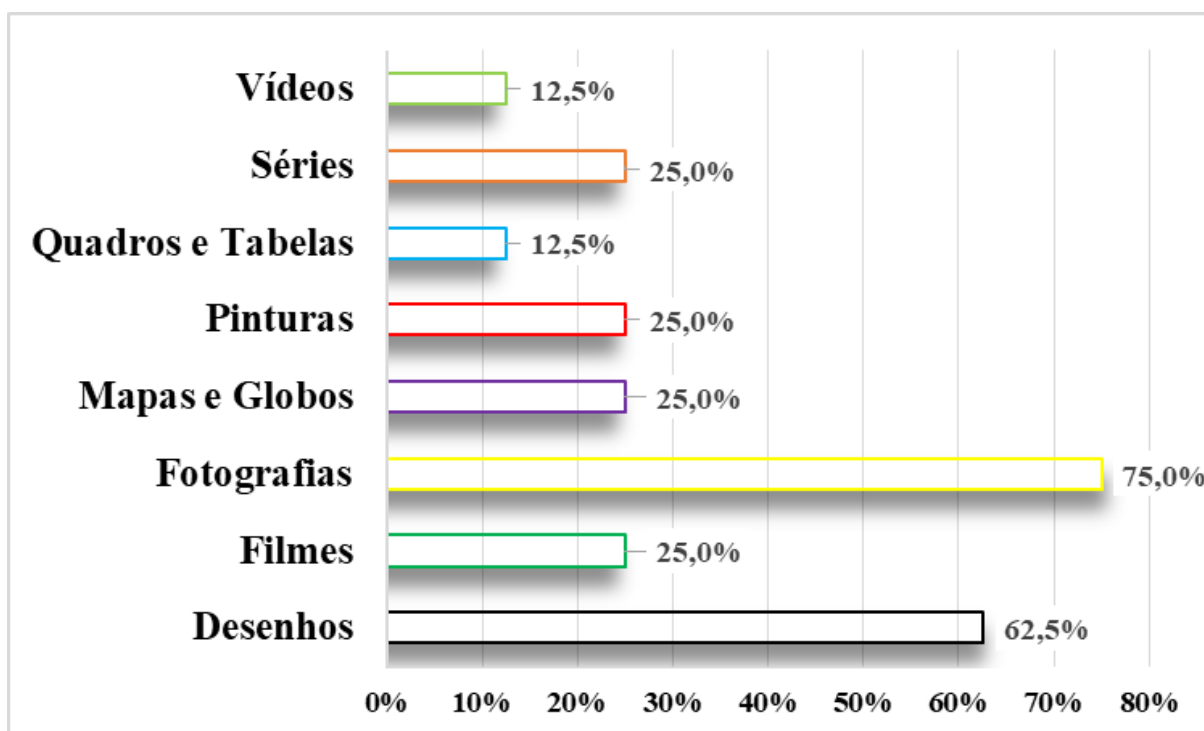
### **6.3 A experiência com imagens dos/as par-cientes: percepções iniciais, formas, frequências, intencionalidades, potencialidades, mudanças perceptivas e afetos**

Nessa subseção textual tento problematizar o seguinte objetivo específico dessa tese acadêmica: revelar nas percepções dos/as par-cientes a intencionalidade experiencial e conceitual evocada pelas imagens. Para tanto, a fim de acessar as percepções de imagem dos/as par-cientes, tive como referência a situação pedagógica 02, na qual realizei o levantamento de suas percepções iniciais de imagem e os afetos que produziam durante suas experiências com elas. Para tal levantamento, tive como dispositivo imagético um questionário, que como já mencionado em outras subseções, foi uma estratégia pedagógica que utilizei para que as personalidades não fossem consumidas pela coletividade, como também que após as primeiras respostas relatadas os/as demais não as copiassem. Frisei que no ato de responder o questionário não seria permitido qualquer forma de consulta, pois intencionava a manifestação “nua e crua” das percepções dos/as par-cientes.

Após o preenchimento do “dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de imagem dos/as discentes universitários/as da UESB” (Figura 23), que durou em média entre 15 a 20 minutos, propus que realizássemos a exposição “nua e crua” dessas percepções, para, em seguida, problematizá-las de forma coletiva-colaborativa e em diálogo com o pequeno texto “A ‘Loucura’” de Lopes (2022, p. 11-13), já mencionado na situação pedagógica 02 da subseção cronograma e síntese. Feito isso, só posteriormente, na situação pedagógica 05, propus o aprofundamento e, por meio deste, a mudança de suas percepções sobre o entendimento conceitual de imagem através de problematizações radicais desse conceito na perspectiva fenomenológica, já discutidas nas seções iniciais dessa tese acadêmica.

Ao que confere o levantamento das percepções iniciais dos/as par-cientes, iniciei pelas formas de imagem conhecidas e experienciadas por eles/as, as quais tive acesso por meio do dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de imagem dos/as par-cientes, no seu seguinte questionamento: relate os tipos (gêneros ou formas) de imagens que foram utilizadas nessas situações pedagógicas [que já vivenciou] e com que frequência eram utilizadas. Com as suas percepções, primeiramente, construí o Gráfico 1, que apresenta, em porcentagem, as formas de imagem mais experienciadas pelos/as oito par-cientes dessa pesquisa-extensão.

**Gráfico 1** – As formas de imagem mais experienciadas pelos/as par-cientes



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Com base no Gráfico 1, que revela as formas de imagem que os/as par-cientes acreditam experienciar, pude notar que eles/as utilizaram múltiplas imagens durante as suas vivências como discentes e/ou estagiários/as. No entanto, a maioria das imagens apresentadas estão diretamente ligadas aos seus desejos de representar os fenômenos existentes no mundo-da-vida para si mesmos/as e/ou para os/as outros/as que os/as cercam, assim como por meio delas possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico das pessoas de seus entornos ou de seus/suas futuros/as estudantes da escola básica. Essas imagens foram: fotografias “sistemáticas” de paisagens existentes; *Google Maps*, globo terrestre ou mapas para a demonstração de limites e fronteiras de um dado território, seja esse local, regional, nacional ou global; pinturas que manifestem acontecimentos históricos e/ou geográficos; filmes de documentários retratando contextos históricos ou guerras mundiais; desenhos de lugares, ilustrando o percurso da casa para a escola, ou de pessoas, revelando a expressão de seus traços fenóticos negro ou branco; vídeos e séries que mostrem notícias sobre implicações socioambientais; e quadros e tabelas que contenham informações estatísticas demográficas.

De modo geral, ainda que de diferentes áreas de conhecimentos científicos (Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura e Bacharelado em Psicologia), penso que as percepções iniciais de imagem dos/as par-cientes estavam diretamente conectadas à produção de sentidos conceituais mais imóveis, fixos, físico-materializados, visíveis, ilustrativos, lógicos e realistas. Por esse entendimento, categorizei as vivências com imagem desveladas das percepções iniciais dos/as pacientes em dois tipos de experiência com imagens, os quais chamei de representacionistas e racionalistas. Na **experiência representacionista**, quem as faz, tende a pensar-sentir-agir com imagens buscando traduzir percepções sobre fenômenos que acredita serem reais ou existentes no mundo-da-vida. Ou seja, nessa experiência a intencionalidade principal tem como núcleo de sentido comum proporcionar um acesso às sensações visuais com os fenômenos socioambientais do planeta. Na **experiência racionalista**, quem as faz, tende a pensar-sentir-agir com imagens buscando o impulsionamento cognitivo de si mesmo/a ou do/a outro/a por meio de configurações mais lógicas e “racionais”, as quais acredita explicar a realidade dos fenômenos existentes conforme conhecimentos embasados em “leis universais” da razão. Ou seja, nessa experiência o foco está em propiciar entendimentos críticos sobre as concretudes e contradições da “realidade” do mundo.

A fim de identificar os fundamentos dessas percepções, retomei ao dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de imagem dos/as par-cientes, no seu seguinte questionamento: descreva momentos ou situações pedagógicas vivenciadas como discente ou estagiário em que o trabalho com imagens foi fecundo para os processos de ensino-

aprendizagem. Em seus relatos, notei que as percepções de imagem dos/as par-cientes se compõem com base nos mais variados coletivos sócio-político-pedagógico-culturais com os quais eles/as se relacionam, atrelando a isso, os processos educativo-civilizatórios contemporâneos, os quais se implicam com a produção de modos subjetivação centrada em estruturas lógicas, lineares e racionais, somando, ainda, as formações iniciais em Geografia, História e Psicologia, as quais os/as docentes desses cursos tendem, em sua maioria, experienciarem com os/as seus/suas discentes imagens mais representacionais e racionais dos diversos espaços-tempos em seus variados aspectos socioambientais. Frente a esse último ponto, destaco que inicialmente me surpreendi com os relatos do par-ciente Paraíba, pois esperava do curso de Psicologia percepções outras sobre imagem que não fossem apenas as mais representacionistas e racionalistas, mas ao retomar a minha própria experiência durante a formação enquanto psicólogo, ampliei consciência que durante o curso de Psicologia eram pouquíssimos/as os/as docentes que experienciavam com imagens, e os/as que experienciavam priorizavam as de formas mais representacionais ou racionais.

Para a maioria dos/as meus/minhas docentes dos cursos de Bacharelado em Psicologia e Licenciatura em Geografia, conceitos e imagens eram proposições diferentes, os quais no âmbito acadêmico ficava evidente o favorecimento da hegemonia dos conceitos sobre a precária e reduzida experienciação com imagens, que quando pouco vivenciadas se centravam em formas mais representacionais ou racionais. Para tal dicotomia entre conceitos e imagens, proponho a imagem do pensamento de Sartre (1996), a qual revela 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).

O terreno reflexivo, para Sartre (1996, p. 16), é onde se encontra a “essência da imagem [...] essa essência é a mesma para qualquer homem [ou mulher]”. 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. (Lopes, 2020, p. 56-57).

Ainda sobre a discussão das imagens e dos conceitos, no pensamento de Eliade (1991, p. 16), “[...] 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. Posto isso, fecho a minha sensação, mas antes de retomar as percepções dos/as par-cientes, expresso que foi através dos diálogos com o meu ex-orientador de graduação do campo da Filosofia e Educação que ampliei a minha percepção para o conceito de imagem por meio do diálogo desse conceito com o método fenomenológico.

Depois de identificadas as formas de imagem experienciadas pelos/as par-cientes, retomei o primeiro questionamento que interpretei nesta subseção, para problematizar não só a variedade das formas por eles/as experienciadas, como também a frequência com a qual as experienciavam. Nos relatos de suas percepções notei que os/as par-cientes experienciavam com imagens todos os dias, seja nos filmes ou séries que assistem semanalmente, nos vídeos de telejornais que acompanham diariamente, nos desenhos que produzem mensalmente, nas fotografias que observam instantaneamente em suas redes sociais etc. Ao mesmo tempo, pude identificar a frequência com a qual os/as par-cientes experienciaram imagens enquanto discentes ou estagiários/as, sendo os mapas mensalmente por meio de alguns componentes curriculares específicos de seus cursos de Licenciatura em Geografia da UESB ou de colégios que realizaram estágio supervisionado curricular ou estágio remunerado; os globos trimestralmente nos colégios que realizaram estágio supervisionado curricular ou estágio remunerado; as pinturas semestralmente durante as aulas dos componentes curriculares de seus cursos da UESB de Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura e Bacharelado em Psicologia ou, ainda, nos estágios supervisionados curriculares ou estágios

remunerados que desenvolveram em colégios, escolas, coletivos sociais, clínicas escola etc.; as tabelas e quadros anualmente em componentes curriculares implicados com a produção estatística ou interpretação de informações demográficas, sociais e/ou sociohistóricas de seus cursos da UESB de Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura e Bacharelado em Psicologia; e as fotografias mensalmente durante as aulas dos componentes curriculares de seus cursos da UESB de Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura e Bacharelado em Psicologia ou, ainda, nos estágios supervisionados curriculares ou estágios remunerados que desenvolveram em colégios, escolas, coletivos sociais, clínicas escola etc.

Identificado a frequência, lhes fiz oralmente a seguinte indagação: relate percepções que justifiquem os motivos para uma maior frequência na experimentação enquanto discente ou estagiário de algumas imagens em relação a vivenciação episódica de outras. Em suas respostas, os/as par-cientes relataram que os mapas são mais disponíveis, pois muitas vezes são de seus/suas próprios/as docentes ou dos laboratórios que participam e/ou coordenam, como também podem ser acessados com uma maior “facilidade” nas bibliotecas dos colégios ou escolas que estagiaram; as fotografias, desenhos e pinturas, têm maiores possibilidades de experimentação pelos seus dispositivos celulares e pelos slides expostos pelos/as docentes de seus componentes curriculares, tendo menor possibilidade nos estágios nas escolas, colégios etc., devido ao fato de nem todos espaços-tempos de atuação profissional disporem de dispositivos didático-tecnológicos para exposição de fotografias, desenhos ou pinturas; os filmes, vídeos e séries com baixíssimas possibilidades de experimentação tanto nos estágios, devido ao reduzido tempo de aula ou de atendimento psicológico para experimentação ou pelo reduzido número de dispositivos didático-tecnológicos para exposição de vídeos, filmes e séries, quanto na universidade, por muitos dos/as docentes acreditarem “perder” bastante tempo de aula com essa experimentação, tendendo a privilegiar, majoritariamente, a discussão textual conceitual, apostando nessa última para uma maior possibilidade de desenvolvimento cognitivo dos/as discentes; as tabelas e quadros nos estágios apenas durante as provas de fechamento das unidades, pois embora até disponíveis nos livros didáticos parecem não implicarem tanto a atenção dos/as estudantes da escola básica, e na universidade, apenas nos componentes curriculares que trabalham diretamente com a produção e interpretação de informações demográficas e ou sociais, acreditando que os/as docentes de outros componentes parecem “nem eles/as mesmos/as” se animarem com a experimentação dessas imagens.

Ao relatarem sobre os motivos que acreditam limitarem ou potencializarem a experimentação com múltiplas formas de imagem nos mais diversos espaços-tempos de atuação profissional, optei durante a entrevista fenomenológica em realizar o seguinte questionamento:

considerando a redução de verbas destinadas aos cenários educativos, quando começar a atuar nesses cenários você pretende investir em algum dispositivo, de maneira autônoma, no seu trabalho com imagens? No relato de suas percepções sobre esse questionamento, notei que todos/as os/as par-cientes pretendem realizar investimentos para suas futuras atuações profissionais ou, até mesmo, já realizaram durante o desenvolvimento de seus estágios, podendo esses investimentos vir a ser mais moderados como a compra de mapas mais atualizados, molduras ou plastificação para exposição de desenhos e fotografias, tintas, lápis e papéis para produção de pinturas, como também, mais custosos por meio do deslocamento dos seus notebooks particulares para os seus futuros espaços de atuação profissional e da compra de dispositivos didático-tecnológicos como projetores e caixas de som para experiência com fotografias e músicas. Tais interpretações podem ser expressas nos consecutivos relatos:

Sim! Então, eu pretendo investir um pouco mais, porque a escola que eu atuo como estagiário não me fornece muitos recursos, então eu sempre levo meu notebook. Meu notebook está sempre na mochila, porque através dele eu trago alguns vídeos, alguma música, alguma coisa que eu possa quebrar aquela rotina de só conteúdo [textual]. Eu também investi em mapas! Eu comprei alguns mapas, porque a escola tem mapas, mas são mapas antigos. Às vezes, na discussão do conteúdo atual, para fazer aquele[a] aluno[a] se localizar, perceber, se perceber, ele não me abrange mais, não me atende mais, ao que é aquilo que eu desejo. Então, eu estou sempre buscando algumas pequenas ações que eu possa estar contribuindo de forma benéfica para tornar o meu trabalho muito mais significativo, muito mais significativo e atuante para aquele[a] estudante[a] que eu estou ministrando aquela aula. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023).

Sim! Eu acredito que..., eu poderia citar novamente os que eu já falei em outras respostas, né! [...]. Faria um investimento financeiro de molduras, por exemplo, para colocar desenhos ou até de fotografias que provoquem os usuários[a] dos meus atendimentos. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023).

Sim! Eu acho que dois pontos. Primeiro que eu já quando formar, eu acho que é necessário, [pois] como nem todas as escolas têm, por exemplo, um *datashow*, eu acho que é necessário é..., caixinha de som, com certeza, eu vou ter uma caixinha de som. [...]. Com certeza, acho que vou investir nisso, porque acho que faz total diferença no ensino, algumas escolas não têm nem livro didático, então é muito difícil prender o[a] aluno[a] com um conteúdo só de texto. Então, trazer a imaginação para esses[as] alunos[as], deixar a mente deles[as] também andarem e a própria mente trabalhar para eles[as], em favor deles[as], em favor de aprender mais. Acho que isso vai fazer total diferença. Então, acho que esses são os meus dois pontos que eu vou investir. Um *datashow* e uma caixa de som. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).

Inicialmente, pensava em investir em questões como um projetor. Porém, em processo reflexivo, a gente vê que talvez o salário de professor não permita altos investimentos. [...]. Com certeza, um apagador, um pincel, as coisas básicas. Acho que tintas..., papéis, as coisas mais acessíveis, que com

pequenos investimentos dá para conseguir atribuir para uma grande quantidade de estudantes. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023).

Sim! Sim! [...]. Nas escolas, se não tiver, com certeza eu levaria, dava um jeito de arrumar um *datashow* e tudo. E talvez, talvez não, com certeza! Eu procuraria uma forma de mostrar para a escola que ela também tem autonomia, né! De poder fazer uma lista daquilo que precisa na escola, mas acho que isso não seria um empecilho para mim quando for exercer a questão, nessa questão de professora, não seria empecilho não! Eu acho que eu iria à luta sim, porque eu acho que vale a pena. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).

Na administração pública sempre há faltas, a gente vê, né! Nas escolas e até na universidade, infelizmente, existe muito isso. Eu creio que quase todos[/as] os[/as] professores[/as], tanto da rede universitária ou municipal, têm que ter os seus dispositivos a mais para dar uma aula, por exemplo, porque é poucos recursos que tem na escola, então, com certeza, teremos que investir. [...]. Até..., assim, eu acho que coisas simples, como materiais mesmo, até um papel específico, que a escola não dá, às vezes é só um papel ofício, se for trabalhar com desenho, com lápis específicos, tintas a mais, porque na escola não dá para todos[/as]. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023).

É..., eu acho que com certeza! Porque se eu vi verdade nesses momentos de grupo de extensão, né! Se eu vi que isso fez diferença pra mim, tanto como indivíduo quanto profissional, né! Eu gostaria de proporcionar isso a outras pessoas, né! Eventualmente quando eu estiver lecionando ou então é..., eu faria isso, mesmo com iniciativas financeiras minhas. Querendo ou não, muitas vezes a gente acaba achando um contexto assim que a gente não consegue..., a gente não tem as ferramentas certas para isso, mas a gente procura as que vão conseguir suprir. Enfim, não sei se fez sentido! [...]. “Material didático” é..., eu posso dizer, é..., mapas, eu digo também muito mais coisas visuais, né! Porque querendo ou não é um estímulo, né! para essa geração “*TikTok*”, é..., você ter esse... [...]. Eu acho que investimento próprio, por exemplo, quando você para pra estudar o que é que esses alunos vivem, o que é que esses alunos fazem e como eu posso adaptar isso à minha maneira de ensinar. É..., eu acho que é isso! E querendo ou não, é..., ser professor exige isso, né? É..., você tem meio que se virar, no Brasil! Infelizmente não é o ideal, né? Sei que não é o ideal, mas muitas vezes a gente tem que é..., está disposto a essas coisas. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).

Investiria sim! Já pensei até em fazer isso para facilitar o uso desses “recursos”, né! [...]. Seria, imprimir algumas imagens que eu possa reutilizar nas aulas de História, é..., tipo, tem um material que você imprime a imagem e você plastifica, como se fosse plastificar, e ali faz com que aquele material dure mais tempo. (Par-ciente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2023).

Para além de uma disposição em adquirir, por meio de iniciativa própria, dispositivos que favoreçam qualitativamente a suas experiências com imagens, o Sergipe, revelou que o seu investimento estaria intimamente relacionado a possibilidades de experiência coletiva com imagens; o Maranhão, problematizou de forma crítica que embora se proponha a tal

investimento, acredita que o custeio de dispositivos didáticos deve ser feito, prioritariamente, pelo/a seu/sua contratante/empregador (Estado, Município, Federação etc.). Frente a percepção do Maranhão, me assumindo como alguém que realiza investimentos próprios para experimentação com imagens nos espaços-tempos educativos, mas que os faz acreditando que tal investimento deveria ser uma obrigação do Estado, penso que uma alternativa para mudança desse cenário seriam as lutas e manifestações coletiva-colaborativa entre docentes e discentes, e não, muitas vezes, a produção de atitudes despolitizadas em que docentes, enquanto categoria socialmente desvalorizada, utilizam parte de seus salários, que muitas vezes já são baixos, para investir no que seria uma responsabilidade dos poderes públicos, estando ciente que tais desinvestimentos compactuam diretamente com as intencionalidades de uma lógica de privatização. Junto ao meu entendimento, a Pernambuco expressa em suas percepções que não pretende arcar com esse investimento sozinha, e estando ciente que há uma lógica de precarização da Educação, ela revela que pretende realizar manifestações nas escolas a fim de acessar maiores investimentos em dispositivos didáticos que proporcionem qualidade em sua experimentação com imagens.

Logo após a identificação das percepções iniciais de imagem dos/as par-cientes, das formas de imagem que acreditam experimentar e das frequências com as quais experienciam essas formas, busquei descrever e interpretar as intencionalidades com as quais desenvolvem essas experimentações a fim de perceber as potencialidades que delas se manifestam. Para tanto, retomei ao dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de imagem dos/as par-cientes, no seu seguinte questionamento: Figure o que pode lhe impulsionar ou movimentar a trabalhar os conteúdos da sua área de conhecimento atravessados por imagens. Com os relatos das percepções dos/as par-cientes construí o seguinte Quadro 6.

**Quadro 6** – Percepções de discentes universitários/as sobre as intencionalidades na experimentação com imagens e as potencialidades que delas se manifestam

<b>Par-ciente</b>	<b>Percepção do/a par-ciente</b>
Bahia	“Melhorar a compreensão dos[/as] alunos[/as] sobre o conteúdo; ajudar na visualização do objeto de estudo; garantir a inclusão social de alunos[/as] de uma forma que ajudem, principalmente, os[/as] que têm alguma deficiência”. (Par-ciente Bahia, 2023).
Paraíba	“As imagens provocam aspectos que outras vias, às vezes demoram em trabalhar. As imagens tem uma particularidade fenomênica, que pode evidenciar questões emocionais que surpreendem. O trabalho com imagens tem sido potente em várias escolas da Psicologia”. (Par-ciente Paraíba, 2023).
Ceará	“A percepção dos[/as] alunos[/as] como uso dessas imagens possibilita a associação da sua realidade com os conteúdos. Isso traz uma forma mais dinâmica para o aprendizado”. (Par-ciente Ceará, 2023).

Sergipe	“A associação de uma imagem com uma outra e o poder de poder observá-las, interpretá-las, descrevê-las e poder desenvolver o raciocínio crítico”. (Par-ciente Sergipe, 2023).
Pernambuco	“A imagem é muito ampla em seus ensinamentos, ela nos leva a buscar sempre a aprender mais. Em geral, elas complementam umas às outras gerando aprendizagem entre diversos conhecimentos”. (Par-ciente Pernambuco, 2023).
Alagoas	“Me impulsiona e motiva, pois eu gosto muito de imagens e mapas, e aprendia mais através dessas atividades quando usavam mapas e figuras, como exemplos”. (Par-ciente Alagoas, 2023).
Maranhão	“Despertar a curiosidade do/[a] aluno/[a] e proporcionar uma relação com as suas realidades e territorialidade”. (Par-ciente Maranhão, 2023).
Rio Grande do Norte	“Quando se trabalha com mecanismos que causam um impacto no/[a] aluno/[a], acredito que contribua para o aprendizado. Promove fazer comparações de mudanças e permanências”. (Par-ciente Rio Grande do Norte, 2023).

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

Com os relatos das percepções dos/as par-cientes, dispostas no Quadro 6, notei que o Maranhão, a Ceará e, principalmente, a Pernambuco, intencionaram as suas experiências com imagens a fim de favorecerem potencialidades pedagógicas ou educativas. Na **potência pedagógica** ou **educativa**, os/as par-cientes revelaram a intencionalidade de suas experiências com imagens na qualificação de suas aprendizagens e de seus/suas futuros/as estudantes da escola básica, uma vez que acreditam que por meio dessa experiência, quando feita, principalmente, em formas mais coletivas-colaborativas, as pessoas podem dialogar as suas vivências entre si, como também, com os conteúdos que serão problematizados.

Nas percepções do Bahia e da Alagoas, pude notar que eles/as intencionaram as suas experiências com imagens a fim de favorecerem potencialidades representativas. Na **potência representativa**, os/as par-cientes revelaram a intencionalidade de suas experiências com imagens para expor e aproximar as pessoas dos fenômenos existentes no mundo, como também, para ilustrar os conteúdos de suas futuras áreas de atuação profissional para elas, o que indiretamente tende a reduzir as imagens, unicamente, a recursos visuais.

Na percepção da Pernambuco, notei, também, que ela intencionou a sua experiência com imagens a fim de favorecer potencialidades integrativas. Na **potência integrativa**, a par-ciente revelou a intencionalidade de sua experiência com imagens para dialogar de forma coletiva-colaborativa saberes e conteúdos de diversas áreas do conhecimento, pois supõe que há na imagem uma capacidade integrativa para o diálogo interdisciplinar.

Nas percepções do Maranhão, da Ceará e da Alagoas, notei, também, que eles/as intencionaram as suas experiências com imagens a fim de favorecerem potencialidades mobilizativas. Na **potência mobilizativa**, os/as par-cientes revelaram a intencionalidade de suas experiências com imagens para provocar nas pessoas um maior envolvimento com as

suas futuras áreas de atuação profissional e com os seus próprios processos de aprendizagem, tornando-os/as mais comprometidos/as e/ou motivados/as com as tarefas que se relacionam às suas áreas de conhecimento.

Nas percepções do Bahia, do Rio Grande do Norte e, principalmente, do Sergipe, pude notar que eles intencionaram as suas experiências com imagens a fim de favorecerem potencialidades cognitivas. Na **potência cognitiva**, os par-cientes revelaram a intencionalidade de suas experiências com imagens para possibilitar que as pessoas desenvolvam competências cognitivas (compreensiva, crítica e criativa) sobre os conteúdos de suas áreas de conhecimento, se tornando mais reflexivas, questionadoras e inventivas para com as concretudes, contradições e capciosidades do mundo-da-vida, presentes nas mais diversas escalas (rua, bairro, cidade, estado, região, país, planeta). Uma ressalva sobre essa potencialidade, é que, enquanto uma construção conteudista, a imagem tenderá apresentar sentidos mais cristalizados.

Nas percepções do Bahia, notei, também, que ele intencionou a sua experiência com imagens a fim de favorecer potencialidades inclusivas. Na **potência inclusiva**, o par-ciente revelou a intencionalidade de sua experiência com imagens para proporcionar a inclusão social da diversidade, uma vez que supõe que nessa experiência, quando feita, principalmente, em formas mais coletivas-colaborativas, as pessoas tendem a proporcionar aberturas capazes de garantir e valorizar a expressão das singularidades, sejam elas biopsicossocioespiritual.

Nas percepções do Rio Grande do Norte e, principalmente, do Paraíba, pude notar que eles intencionaram as suas experiências com imagens a fim de favorecerem potencialidades afetivas. Na **potência afetiva**, os par-cientes revelaram a intencionalidade de suas experiências com imagens para o trabalho com as suas emoções ou as de outras pessoas e, também, para ampliação de consciência sobre aquilo que sentem ou é sentido pelos/as outros/as.

De modo geral, durante as situações pedagógicas que vivenciamos a elaboração documental do projeto de intervenção imagético-pedagógico, pude observar que os/as par-cientes acreditaram que a experiência com imagens precisa ser planejada, sentida e desenvolvida com intencionalidades, pois dessa forma ela poderá se tornar mais qualitativa proporcionando, ao mesmo tempo, potencialidades aos processos de ensino-aprendizagem de suas áreas de conhecimento.

Identificadas as intencionalidades dos/as par-cientes na suas experiências com imagens e caracterizada as potencialidades que essas intencionalidades manifestam, busquei, durante a entrevista fenomenológica, reconhecer as mudanças de percepção conceitual de imagem dos/as par-cientes durante as situações pedagógicas da EduGeoPsIC, como também,

localizar ao que eles/as atribuem essas mudanças. Para tanto, lhes fiz o seguinte questionamento: Você percebe alguma mudança/transformação na sua concepção de imagem antes da participação no grupo de extensão? Qual? A que atribui? Com os relatos das percepções dos/as par-cientes construí o seguinte Quadro 7.

**Quadro 7** – Percepções de discentes universitários/as sobre as concepções de imagem construídas durante a pesquisa-extensão

<b>Par-ciente</b>	<b>Percepção do/a par-ciente</b>
Bahia	“Sim! [...]. Antes eu tinha uma visão que a imagem era somente aquilo físico, que ela não estava envolvida com sentimento, com percepção. A partir desse projeto, depois desse projeto, ter realizado esse projeto, eu construí uma percepção de imagem totalmente diferente da que eu tinha antes de iniciar o projeto. [...]. Eu atribuo exclusivamente ao projeto”. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023).
Paraíba	“Sim! [...]. Nossa, eu fico pensando que eu peguei concomitante com a disciplina que eu estava estudando imagens da perspectiva da Psicologia Junguiana e aí eu consegui fazer várias relações e ampliei imagem conforme você foi trazendo para o grupo, para a perspectiva além do concreto. Assim que pensar as imagens que a gente vai tendo no pensamento, nos sonhos também, enfim, nas memórias. [...]. Eu acho que a troca de percepções entre o grupo. [...]. O da EduGeoPsIC. [...]. Sim, sim! [...]. A disciplina... foi Tópicos Especiais em Saúde Mental, e onde a gente estava discutindo as perspectivas de Jung. Mas assim, foi mesmo aqui no grupo da EduGeoPsIC que eu ampliei essa ideia de imagem para além do concreto, por algo que pode ser assim, abstrato e que parte também da percepção, assim, de cada um[a]”. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023).
Ceará	“Sim! [...]. A principal mudança na concepção de como trabalhar as imagens de forma não só. Um entendimento que a imagem não é só o que se vê, mas o que se sente o que se atravessa, né? E você pode ter uma imagem em várias coisas diferentes, em momentos diferentes. [...]. Ao trabalho que foi feito no grupo, aos estudos, ao compartilhamento que a gente teve. [...]. Isso, no grupo da EduGeoPsIC. E não só, tirando a concepção individual, mas com a contribuição de todos[as] a gente vai modificando algumas ideias. [...]. Acho que quando a gente foi para a escola também, quando a gente foi fazer a oficina. [...]. Dentro do projeto, fora do projeto, não”. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023).
Sergipe	“Sim! [...]. Na concepção da imagem não ser apenas o físico, mas o que vem mentalmente também. [...]. Sim, foi durante a participação da EduGeoPsIC”. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023).
Pernambuco	“Sim! [...]. A minha concepção de imagem, é que eu tinha a imagem como fotografia, e depois do projeto, o que eu tenho sobre a concepção de imagem, é que a imagem transmite para você. Se você olha para a imagem, você sente raiva, você sente desejo, você sente carinho. [...]. Através das nossas leituras, através das nossas reuniões. [...]. Das reuniões do projeto. [...]. Projeto de extensão EduGeoPsIC, junto aos[as] colegas e o mediador”. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023).
Alagoas	“Sim, com certeza! [...]. Há uma grande percepção que a imagem não é só o visual, mas ela faz parte de um todo, do sentido, do perceber, das experiências. E isso me abriu os olhos, porque eu não tinha essa

	<p>concepção antes. [...]. Assim, foi depois do projeto com o orientador, nos explicando, né! Sobre os estudos que a gente teve, e sobre a concepção dos/[as] outros/[as] colegas/[as] do grupo, o que seriam imagens para eles/[as]. E isso me abriu os olhos para entender essa questão da imagem como uma experiência sobre o lugar, sobre o pertencimento, sobre memórias. E, assim, depois que a gente se reuniu e eu vi a concepção de outras pessoas, a gente chegou nesse consenso que a imagem não é só o visual, mas ela vai além”. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Maranhão	<p>“Percebi, sim! [...]. É..., principalmente em questões étnico-raciais e também a perspectiva, é..., das outras pessoas é..., me ajudou a melhorar e também aprofundar as percepções que eu já tinha antes. [...]. Eu achava que o conceito de imagem era muito mais vazio do que..., eu achava que era um conceito mais vazio, mas não quer dizer que o conceito de imagem era um conceito vazio. E quando eu participei do grupo de extensão, eu percebi que várias correntes, vários..., várias áreas de estudo, como por exemplo, a Psicologia mesmo tem concepções mais aprofundadas e mais esclarecidas sobre isso, né! Eu sei que essa palavra é meio errada mas [...]. Vazio, por exemplo, a imagem é..., a minha concepção de imagem antes era tudo que eu via, né! Então era isso, basicamente. E depois da..., EduGeoPsIC eu consegui ter uma visão muito mais satisfatória e aprofundada sobre isso. [...]. É..., eu acho que muito mais como percepções. E aí eu acho que percepção, ela não está necessariamente ligada só a algo visual, né? É algo, é..., de vivências, né? Também e..., é isso. [...]. Eu acho que teve outros espaços sim, só que sempre a iniciativa a partir do grupo. Então eu tinha alguma coisa que ficava instigado, que me instigava a partir do grupo. E a partir do que foi debatido dentro do grupo eu buscava em outros lugares, por exemplo, artigos é..., e enfim”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Rio Grande do Norte	<p>“Sim! [...]. É tipo, antes eu não tinha, eu não me preocupava em entender essa questão das imagens, né? E agora eu vejo como algo importante para compreender a sociedade em que a gente vive, né? Valorizar as diferenças, enfim. [...]. Tipo, eu não enxergava as pessoas como imagens. Agora eu consigo entender que imagens também estão relacionadas a pessoas, a corpos, a (...) grupos de pessoas. [...]. Estava mais relacionada à questão de imagem de algum local, ou fotografia, enfim. [...]. Pelas discussões que a gente teve durante o curso. [...]. Projeto EduGeoPsIC. [...]. Aqui foi o local mais importante que fez eu mudar essa visão, esse entendimento”. (Par-ciente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2023).</p>

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

Com os relatos das percepções, dispostas no Quadro 7, notei que todos/as os/as oito par-cientes revelaram ter transformado as suas percepções iniciais de imagem, acreditando modificá-las, principalmente, durante as situações pedagógicas da EduGeoPsIC, em novas/outras experiências e construção de sentidos. Suas percepções que antes revelavam as imagens, unicamente, em formas-conteúdos mais representacionistas e racionalistas, passaram a concebê-las como múltiplas formas de materialização ou manifestação de conteúdos. Em outras palavras, os/as par-cientes passaram a notar as imagens como diversas e capazes de aparecerem em formas-conteúdos mais cristalizadas, lógicas, enrijecidas, pouco

abertas, pessoalizadas, hegemônicas, como também, mais diversificadas, polissêmicas, coletivas-colaborativas, policrômicas e até plásticas.

Outro ponto que busquei observar na experiência com imagens dos/as par-cientes, foram os afetos por eles/as produzidos a partir da potencialidade que manifestam em suas experiências. Para tanto, retomei ao dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de imagem dos/as par-cientes, no seu seguinte questionamento: comente sobre os sentimentos e emoções que emergiram, se manifestaram e atravessaram esse trabalho com imagens. Com as suas percepções, notei que os/as par-cientes que manifestaram potência pedagógica ou educativa em suas intencionalidades na experiência com imagens revelaram sentimentos de vislumbamento, satisfação, empolgação, imersão e disposição; os/as que manifestaram potência representativa em suas intencionalidades na experiência com imagens revelaram sentimentos de felicidade e empolgação; a que manifestou potência integrativa em sua intencionalidade na experiência com imagens revelou o sentimento de disposição; os/as que manifestaram potência mobilizativa em suas intencionalidades na experiência com imagens revelaram sentimentos de vislumbamento, satisfação, empolgação e imersão; os que manifestaram potência cognitiva em suas intencionalidades na experiência com imagens revelaram sentimentos de felicidade e satisfação; o que manifestou potência inclusiva em sua intencionalidade na experiência com imagens revelou o sentimento de felicidade; e os que manifestaram potência afetiva em suas intencionalidades na experiência com imagens revelaram emoções de alegria e dor e os sentimentos de saudade e indignação.

Por fim, nas percepções dos/as par-cientes, pude notar que eles/as experienciam com múltiplas imagens, a medida que, inicialmente, também as percebiam enquanto construções, majoritariamente, representacionistas e/ou racionalistas. Ao que confere a frequência de suas experiências com as diferentes formas de imagem, pude observar que tal frequência está intimamente relacionada à disposição de acesso a essas imagens nos espaços-tempos universitários que frequentam ou nos seus futuros *locus* de atuação profissional. Sobre as intencionalidades nas experiências com imagens pelos/as par-cientes e a potência caracterizada dessa intencionalidade, observei que essas podem ser: pedagógica ou educativa, a fim de potencializar os processos de ensino-aprendizagem de forma qualitativa por meio do diálogo com as vivências, implicando em sentimentos de vislumbamento, satisfação, empolgação e disposição; representativa, buscando traduzir os fenômenos existentes, implicando em sentimentos de felicidade e empolgação; integrativa, promovendo a integração coletiva-colaborativa de conteúdos de diversas áreas de conhecimento, implicando no sentimento de disposição; mobilizativa, para propiciar um maior envolvimento e participação,

implicando em sentimentos de vislumbamento, satisfação, empolgação e imersão; cognitiva, pleiteando o desenvolvimento dos pensamentos compreensivo, crítico ou criativo, implicando em sentimentos de felicidade e satisfação; afetiva, para o trabalho com as emoções e ampliação de consciência sobre aquilo que se sente, implicando em emoções de alegria e dor e nos sentimentos de saudade e indignação; e inclusiva, proporcionando a inclusão e integração da diversidade, implicando no sentimento de felicidade. Já sobre as mudanças de suas percepções, os/as par-cientes revelaram novas/outras experiências e construções de sentidos com imagens, sendo essas mais diversas e capazes de aparecerem em formas-conteúdos mais cristalizadas, lógicas, enrijecidas, pessoalizadas, pouco abertas e hegemônicas, como também, mais diversificadas, coletivas-colaborativas, polissêmicas, policrômicas e até plásticas, atribuindo essa mudança, principalmente, as situações pedagógicas dessa pesquisa-extensão.

#### **6.4 As aprendizagens que os/as par-cientes acreditam ter produzido por meio da experiência coletiva-colaborativa com imagens**

Nessa subseção textual tento problematizar o seguinte objetivo específico dessa tese acadêmica: capturar nas percepções dos/as par-cientes quais os desenvolvimentos formativos ou aprendizagens eles/as acreditam produzir através da experiência coletiva-colaborativa com imagens. Para tanto, em entrevista fenomenológica lhes fiz o seguinte questionamento: o que aprendeu com o trabalho coletivo-colaborativo com imagens? Ou seja, informe se esse trabalho lhe possibilitou alguma transformação pedagógica. Com os relatos das percepções dos/as par-cientes construí o seguinte Quadro 8.

**Quadro 8** – Percepções de discentes universitários/as sobre as aprendizagens produzidas através da experiência coletiva-colaborativa com imagens

<b>Par-ciente</b>	<b>Percepção do/a par-ciente</b>
Bahia	“Sim, com certeza! É para informar as situações, né! [...]. Pela minha experiência que eu tinha até então com a sala de aula, eu ficava muito preso na questão do conteúdo. Por estagiar em um local que me exigia essa demanda, exigia conteúdo, conteúdo, conteúdo, eu ficava muito preso nisso, mas com o projeto eu pude perceber que há pequenos mecanismos que eu posso inserir nessa dinâmica para poder não tornar, não ficar só preso nessa questão do conteúdo. Buscar entender a vivência daquele/a aluno/a], buscar trazer aquele/a] aluno/a] para a discussão, para o debate, ouvir aquele/a] aluno/a]. Eu vivencio o ambiente da escola particular já tem três anos, então eu sou sempre cobrado a um monitoramento das minhas atividades, a um monitoramento, então não é algo que eu poderia, apesar que na faculdade de vez em quando eu via que poderia, mas assim, trazer isso para a prática era muito difícil. E com o projeto eu consegui perceber pequenas situações que eu posso trazer esse/a] estudante/a], que eu posso ouvir esse/a] estudante, que eu posso

	<p>escutar esse[a] estudante, que eu posso aprender com ele[a], não ficar preso somente na questão do conteúdo em si”. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Paraíba	<p>“Como agora eu tenho já, oficialmente, foi essa semana a minha formatura, a formação de licenciatura em psicologia e eu pretendo seguir por essa área de docência, eu sempre trabalho nas minhas aulas uma perspectiva dinâmica, lúdica e, sim, com desenho eu já trabalhei, principalmente no viés terapêutico, mas algo que eu já vi outros[as] colegas fazendo, que agora o grupo me despertou enquanto um ‘recurso’ pedagógico muito potente, foi algo que foi de outro subgrupo, que foi da fotografia. Inclusive, eu fiquei pensando já em um trabalho com fotografia enquanto ‘recurso’ imagético na minha comunidade ou em outro espaço que possa reavivar esse afeto nas pessoas a partir da fotografia, porque eu..., e isso ficou muito marcante também pra mim, quando a gente estava exibindo os vídeos no auditório e os[as] alunos[as] que participaram do subgrupo de fotografia viu as fotos que eles[as] haviam registrado e comentavam, assim, a empolgação e o quanto a fotografia, ela segura o significado da imagem, assim, de forma que quando a pessoa vai revendo ali, ela vai rememorando, vai revivendo, vai tendo outro significado. Eu acho que o subgrupo de fotografia conseguiu fazer isso com aqueles[as] alunos[as] e aí eu fiquei pensando que a fotografia, enquanto ‘recurso’ educacional de ensino-aprendizagem da imagem é algo que eu provavelmente vou usar pedagogicamente, que foi despertado assim aqui no grupo”. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Ceará	<p>“Sim! [...]. Primeiro, é observar as pessoas não individualmente. Acho que isso foi o principal aprendizado que eu tive dentro do grupo, né! Entender o[a] outro[a] dentro da sua individualidade mesmo, de como nós somos diferentes e como cada coisa afeta as pessoas diferentes. Acho que isso vou levar para meu estudo e para por exemplo, a minha profissão de professora, acho que isso faz total diferença, acho que esse foi o principal ponto que eu tenho assim de transformação. E trabalhar com imagens, não só a imagem como a gente estava vendo na primeira percepção, mas a imagem como um todo e também ver o que, por exemplo, os[as] alunos[as] podem ter de mais, o que eles[as] gostam mais de fazer e trabalhar, desenvolver aquilo que eles[as] gostam. Eu acho que a imagem, ela traz isso, poder trabalhar de várias formas, dentro do que o[a] aluno[a] também tem de melhor e que ele[a] está trazendo ali na sala de aula”. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Sergipe	<p>“Novos métodos e metodologias que podem ser utilizadas para a ‘aplicação de conteúdos’ e trabalhados, tanto pela área de formação quanto interdisciplinar na escola, que possibilitam atrair os[as] alunos[as] a participarem das atividades propostas pelos[as] docentes, que é uma temática que me atrai, que é a de produção de ‘recursos didáticos e paradidáticos’, então para mim foi de ampliar o campo de..., ‘recursos’ que podem ser utilizados para trabalhar em sala de aula”. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Pernambuco	<p>“Sim, me transformou. Eu tinha vontade, né! Aquela coisa, quando você faz Geografia, você tem a [sub]área [de Geografia] Humana, tem [a sub]área [de Geografia] Física e através do projeto, despertou em mim. Eu parti para a área de Educação [ou subárea de Ensino de Geografia] e levar essa questão do racismo, as coisas que eu coloco na minha poesia, para fazer junto com o mediador a minha monografia e a gente dá continuidade a esse projeto da EduGeoPsIC, de uma forma que eu possa, novamente, levar para as escolas, para a sociedade outras falas, não só a minha fala, mas de outras também. E me ajudou a ter olhares diferentes</p>

	<p>na construção da minha própria questão pessoal, assim como a pedagógica mesmo, acadêmica, na parte da educação, que tinha coisas que eu não sabia, tem coisas que me abriram algumas coisas. E é isso. [...]. Da pedagogia, uma forma como você deve abordar certos assuntos, todos os assuntos, não certos. Os assuntos em sala de aula, num projeto, numa escola, que você tem que saber como vai abordar, ter conhecimento, porque você não pode chegar de qualquer jeito. E isso foi muito importante no projeto, faz com que a gente siga a questão, a nossa coisa da questão acadêmica, podendo levar isso para a vida”. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Alagoas	<p>“É, assim, na questão pedagógica, abriu os meus olhos, porque para mim, na Geografia, por exemplo, imagem era só olhar o mapa e ver. Estou vendo um mapa, uma imagem. Mas me deu essa percepção que a imagem é muito mais. É o sentir, é o agir, é a experiência mesmo. É através do desenho, através de uma música, de um poema, da sua expressão pessoal, né! E coletiva, também. Isso foi de grande relevância para mim, para minha formação também”. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Maranhão	<p>“É..., tá. Eu acho que é. O que eu..., consegui tirar como muito proveitoso desse grupo é..., foi algo meio é..., algo meio, é. Tipo é..., algo..., são coisas que elas são diferentes entre si. Acho que a primeira é o planejamento, né! Acho que planejamento faz muita diferença, é..., você para, assim, sempre e você reflete ‘o que é que eu quero trazer para esse momento?’ É..., mesmo sendo momento de projetos ou sendo momentos de oficinas..., projeto com oficinas, mesmo sendo momento de aula, é..., o momento do planejamento, ele não é um momento só burocrático, né! Querendo ou não, é um momento em que você..., é..., em que você coloca..., é..., em cheque..., não sei se faz sentido. Mas, é um momento em que você é..., um momento que é necessário, enquanto professor[/a], para você conseguir tirar o pra que você consiga alcançar suas expectativas, né! [...]. E essa segunda coisa, que é a imprevisibilidade, né! Às vezes você tem que saber se virar com algo que não estava nos seus planos, né! Que não estava no planejamento. Eu acho que isso fez muita diferença, por exemplo, de novo, né! O momento negativo que se tornou positivo. Quando os[/as] estudantes acabavam a atividade e aí eles[/as] não sabiam mais o que fazer. Então você saber como convocá-los[/as] novamente para aquela construção. Então foi algo que não estava planejado, mas que..., é..., que..., [Par-ciente faz um estalo com dedos] que esse..., eu tinha uma chefe que ela falava ‘esse tino’ é algo importante quando se é professor[/a], né! Querendo ou não em que você só aprende nos momentos que você está lecionando. É isso aí”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Rio Grande do Norte	<p>“Sim! Eu acho que eu vou acabar repetindo o que eu já falei. [...]. É tipo, me fez pensar que trabalhar com imagem envolve um planejamento, envolve todo um preparo e isso pode ser abordado na sala de aula de uma forma bastante positiva, no sentido de..., fazer com que os[/as] alunos[/as] reflitam sobre aquelas imagens e compreendam, né! Os sentidos, o que pode ser abordado com as imagens”. (Par-ciente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2023).</p>

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

Na interpretação das percepções, dispostas no Quadro 8, observei que o par-ciente Bahia, revelou ter aprendido com a experiencição coletiva-colaborativa com imagens, a criar possibilidades de diálogo entre as vivências dos/as estudantes da escola básica com os

conteúdos que pretende problematizar em sua área de conhecimento. Tal diálogo tende a implicar atenção com a escuta e valorização dos saberes desses/as estudantes, como também, a favorecer que aquilo que o Bahia os/as ensine possa se configurar em aprendizagens mais experienciais.

O par-ciente Paraíba, revelou ter aprendido com a experiência coletiva-colaborativa com imagens, a notar a potência pedagógica das imagens no trabalho com os afetos, memórias e percepções de seus/suas estudantes e/ou usuários de atendimento psicológico. Imagino que quando experienciadas de maneiras cuidadosas e sensíveis, as imagens favorecem o desenvolvimento de competências afetivas, uma vez que podem tanto auxiliar na manifestação e experiência de emoções e sentimentos, quanto ampliar a consciência de quem as percebe sobre os fenômenos que as afetam.

A par-ciente Ceará, revelou ter aprendido com a experiência coletiva-colaborativa com imagens, a importância de propiciar um espaço-tempo para expressão das singularidades dos/as seus/suas estudantes, implicando cuidados tanto com a intencionalidade na escolha de imagens que proporcionem potência pedagógica aos processos de ensino-aprendizagem da sua área de conhecimento, quanto com a problematização dessas imagens, uma vez que os conteúdos ou formas nelas contidos podem afetar direta ou indiretamente quem os percebe. Uma outra aprendizagem expressa pela Ceará, foi a importância da construção de planejamentos tecidos para os/as outros/as terem abertura para por eles/as serem modificados, podendo assim se tornarem elaborações mais horizontalizadas e capazes de expressarem não somente as intencionalidades dos/as mediadores/as como também as dos/as participantes.

O par-ciente Sergipe, revelou ter aprendido com a experiência coletiva-colaborativa com imagens, a reconhecer a metodologia de ensino em projetos de intervenção imagético-pedagógicos enquanto alternativa a práticas educativas mais tradicionalistas, como também, a notar nessa proposta possibilidades qualitativas de problematizar conteúdos interdisciplinares ou de sua área de conhecimento propiciando uma maior participação de seus/suas estudantes. Por ter como foco o favorecimento de um clima grupal agradável, tornando as situações pedagógicas mais acolhedoras, como também, as imagens de vida-formação dos/as participantes como ponto nuclear de sua composição, proporcionando uma maior desejabilidade para com o que se é construído, a referida metodologia tende a proporcionar uma maior participação e envolvimento das pessoas que a desenvolvem uma vez que se constitui dos conteúdos e formas desvelados de suas próprias experiências.

A par-ciente Pernambuco, revelou ter aprendido com a experiência coletiva-colaborativa com imagens, a implicar qualidade nos projetos que dispõe para os/as outros/as, buscando compô-los de uma maneira cuidadosa e atenta a escolha das palavras utilizadas, pois

assim tende a potencializar que o método adotado se expresse mais aberto e relacionado com a vida. Outras aprendizagens relatadas pela Pernambuco, foram a possibilidade de fortificação de suas próprias identidades sociais por meio da experienciação com imagens e da valorização dos componentes curriculares das subáreas de ensino e fundamentos da Educação, proporcionando tanto uma maior atenção e cuidado para com a sua formação em um curso de Licenciatura, quanto uma maior mobilização para a construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação na subárea de ensino, me escolhendo como o seu orientador.

A par-ciente Alagoas, revelou ter aprendido com a experienciação coletiva-colaborativa com imagens, a possibilitar que o seu trabalho pedagógico favoreça a expressão das personalidades de cada um/a de seus/suas estudantes, como também, a expressão da coletividade de sua turma através do desenvolvimento de competências sociais que fomentem interações colaborativas capazes de configurar essas personalidades em uma totalidade integradora. Uma outra aprendizagem desenvolvida pela Alagoas, foi a ampliação de sua percepção inicial do conceito de imagem para além do sentido da visão, passando, também, a relacioná-la às suas experiências e ao seu pensar-sentir-agir.

O par-ciente Maranhão, revelou ter aprendido com a experienciação coletiva-colaborativa com imagens, a desconstruir a sua ideia enrijecida de planejamento como um ato, unicamente, burocrático, para concebê-lo como um ato de cuidado. Ainda sobre o planejamento, o Maranhão relata o quanto este precisa estar aberto para os acontecimentos que “não estavam nos planos”, pois dessa forma poderá tanto se mostrar mais flexível, quanto mais sensível para com as adversidades do mundo-da-vida, favorecendo, ao mesmo tempo, que a sua implementação se torne mais marcante e experiencial para quem a vivencia.

O par-ciente Rio Grande do Norte, revelou ter aprendido com a experienciação coletiva-colaborativa com imagens, a desenvolvê-la em diálogo com a construção de competências cognitivas de seus/suas estudantes, fomentando que essa experienciação aconteça de maneiras mais reflexivas, questionadoras e inventivas. Outra aprendizagem construída pelo Rio Grande do Norte, foi o entendimento de que a experienciação com imagens requer planejamento. Tal planejamento em seu entendimento estaria relacionado a seleção das formas de imagem que serão experienciadas, e as estratégias para que essa experienciação se desenvolva em diálogo com as vivências dos/as estudantes e com os conteúdos que se pretende problematizar.

Por fim, os/as par-cientes, de maneira geral, acreditam ter produzido diversas aprendizagens por meio da experienciação coletiva-colaborativa com imagens, as quais se relacionam com a intencionalidade na escolha de imagens que proporcionem potência pedagógica aos processos de ensino-aprendizagem de suas áreas de conhecimento; com o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas por meio da experienciação

coletiva-colaborativa com imagens; com a chance de realização dessa experientiação em diálogo com as vivências dos/as estudantes e com os conteúdos disciplinares ou interdisciplinares que se pretende problematizar; com o favorecimento de escutas empáticas e sensíveis que proporcionem a expressão das singularidades, como também, a integração dessas em uma expressão coletiva; com a construção rigorosa de planejamentos que fomentem abertura máxima para reelaboração coletiva-colaborativa com os/as outros/as; com o reconhecimento da metodologia de ensino em projetos de intervenção imagético-pedagógicos como alternativa a práticas educativas mais tradicionalistas; com a valorização dos componentes curriculares das subáreas de ensino e fundamentos da Educação; com a possibilidade de fortalecimento de suas próprias identidades sociais por meio da experientiação coletiva-colaborativa com imagens; e com o aprofundamento e mudança de percepção sobre o conceito de imagem.

### **6.5 As percepções de grupo que os/as par-cientes acreditam ter produzido durante a pesquisa-extensão e as relações que supõem existirem entre os grupos e as imagens**

Nessa subseção textual tento problematizar as percepções de grupo que os/as par-cientes supõem ter construído durante as situações pedagógicas dessa pesquisa-extensão, como também as relações que acreditam existirem entre os grupos e as imagens. Para tanto, em entrevista fenomenológica lhes fiz o seguinte questionamento: você percebe alguma mudança/transformação na sua concepção de grupo antes da participação no grupo de extensão? Qual? A que atribui? Com os relatos das percepções dos/as par-cientes construí o seguinte Quadro 9.

**Quadro 9** – Percepções de discentes universitários/as sobre as concepções de grupo construídas durante a pesquisa-extensão

<b>Par-ciente</b>	<b>Percepção do/a par-ciente</b>
Bahia	“Sim, sim! [...]. É..., um grupo..., minha concepção de grupo depois do projeto passou a ser mais harmônica, passou a ser algo mais é..., formado por um grupo de pessoas que tem uma finalidade. Antigamente, grupo, para mim era tipo assim, vou formar um grupo só pra realizar uma determinada atividade, para realizar determinada atividade. Hoje em dia a concepção de grupo é que eu posso..., nesse grupo é um lugar que eu posso me permitir, que eu posso falar sobre questões para além daquilo que a gente está discutindo, para além daquilo que a gente tem como finalidade. Eu posso trazer alguma vivência, eu posso confiar nesse grupo, é um espaço que eu posso falar de certos assuntos que antigamente eu não teria coragem de falar com um grupo, com a concepção de grupo que eu tinha. [...]. Atualmente, sim. Porque foi o que me fez ter um novo olhar sobre o que é um grupo. Desde então eu não participei de um outro grupo, mas eu

	atribuo a esse projeto sim”. (Par-ciente Bahia, entrevista fenomenológica, 2023).
Paraíba	<p>“Sim, eu trabalhei com grupos dentro desses cinco anos e meio do curso. Na verdade, desde antes do curso, eu já trabalhava com grupos em outros espaços, mas academicamente, profissionalmente, segundo a perspectiva da Psicologia, foi desses cinco anos e meio. E sempre trabalhei com grupos, né! E aí, inclusive, na minha turma, acabava sendo referência para outros[/as] colegas, quando: ‘Ah, o que que eu faço com tal grupo? Preciso trabalhar com grupo. Não sei o que eu faço aqui. Como faz para começar um grupo? Como faz agora que a gente está nesse ponto aqui, o que você sugere?’ E eu realmente me considerei muito capaz de trabalhar com grupos, por esse feedback das pessoas também durante o curso. E aí, chegando na EduGeoPsIC, que aí a gente teve todo aquele momento de trabalhar, perspectiva de grupo operativo, que eu já tinha trabalhado antes também, contribuiu de uma forma surpreendente, surpreendeu as expectativas que eu tinha criado porque foi o primeiro grupo desses que eu trabalhei, que eu tive uma duração de..., porque, assim, durante a graduação, os grupos que a gente vai trabalhando tem um tempo muito pontual e aqui, apesar de não ter sido tantos encontros, o envolvimento afetivo, que é uma característica também do grupo operativo, ficou muito demarcado pra mim. E como as movimentações dentro do grupo elas iam sendo feitas a partir dessa relação de afeto, desse respeito mútuo, dessa colaboração com os colegas e essa consideração empática mesmo, de saber até onde vai o limite de um e aí dar continuidade dali, ser suporte. Então, a movimentação afetiva do grupo foi algo que se apresentou de uma forma nova para mim, assim, enquanto fenômeno. Havia em outros grupos que eu trabalhei, mas com a intensidade que foi a EduGeoPsIC foi novo. [...]. Eu acredito que a clareza das propostas. Foi algo que foi dito desde o início do grupo, que era para ser um espaço seguro, as perspectivas de estudo sobre imagens, sobre Educação, sobre intervenção Psicossocial e Geográfica, foi dito desde o início e sempre foi reforçado, não só no primeiro encontro, mas nos outros encontros ia sendo reforçada essa ideia de que temos determinadas coisas para cumprir, mas sempre nessa perspectiva humanizada de saber até onde a gente dá conta humanamente falando, e respeitando esse tempo de cada um. Eu acho que nesse momento que as pessoas iam se sentindo respeitadas, conseguimos fazer o que fizemos, né? Todo esse processo da EduGeoPsIC, eu atribuo muito a isso, a ter se tornado, a partir dos acordos, um espaço seguro”. (Par-ciente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Ceará	<p>“Muito. [...]. Dentro da primeira parte da gente aqui, eu pude perceber [...]. O trabalho em grupo eu sempre via de forma diferente, trabalhando aqui com esse grupo específico, eu pude perceber como é importante o trabalho coletivo, né! Porque trabalhar em grupo nem sempre é trabalhar coletivamente. Então a união, às vezes o pensamento de um agregava o outro, então acho que a colaboração que teve entre os[/as] integrantes acho que foi a principal diferença, nunca tinha vivido em um grupo igual a esse, com afetos e enfim. [...]. Não, acho que o principal foi aqui, porque como a gente vive na universidade, a gente ainda tem alguns atravessamentos assim que não fazem a gente ter um grupo assim tão colaborativo. Acho que esse foi o primeiro grupo dentro da universidade, acho que em todos os grupos que eu já participei que eu pude ter essa outra percepção”. (Par-ciente Ceará, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Sergipe	<p>“Eu tinha a percepção de grupo, as pessoas que se unem para determinada finalidade e fazem individualmente, depois apenas juntam, e hoje eu entendo que as pessoas se unem para uma finalidade, trabalham como parceiros[/as] e buscam o mesmo objetivo, finalidade, para essa</p>

	<p>determinada coisa que eles/[as] se juntaram. [...]. Os diálogos dentre o grupo. [...]. A EduGeoPsIC e as ações desenvolvidas também pela EduGeoPsIC na teoria e na prática. [...]. Na escola, as realizações na escola, que foram subdivididas nas oficinas, mas ao mesmo tempo unidos pela mesma finalidade do projeto”. (Par-ciente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Pernambuco	<p>“Eu acho que um grupo é. [...]. Antes eu achava que um grupo trabalhava junto, mas não tinha tanta necessidade de saber um do outro, de conhecer na intimidade um pouco do outro, do seu lado, tanto da sexualidade, da sua raça, o que ele/[a] pensava sobre isso. E depois do projeto, a gente vê que no grupo a gente pode ter isso e apoio, né! Eu senti muito apoio no grupo, tanto do mediador como dos/[as] colegas, e que aqui a gente expressa felicidade, expressou tristeza, expressou..., companheirismo mesmo. De uma forma como o grupo eu achava que antes, minha visão de grupo não tinha muito isso. Eu acho que as pessoas eram muito fechadas, e nesse grupo a gente foi ter uma relação mais aberta de debates, de coisas, mas que cada um chegava no limite do outro respeitando. [...]. O grupo antes, talvez grupo antes, talvez não, com certeza, grupo antes para mim, eu enxergava de uma forma que você não poderia levar algum tipo de coisa que você tinha passado na vida, porque talvez alguém ia achar que era frescura, que era questão de vitimizar a questão da minha pessoa, e nesse grupo não. A gente teve apoio porque teve outras pessoas também que sofreram ‘preconceito’, não por ser negra, mas por outras coisas que aconteceram na vida. E grupo eu acho que é isso, grupo você tem que ter apoio, você tem que falar sem você ter medo do que você está falando, de expressar o que você está sentindo. E nesse grupo EduGeoPsIC, eu senti isso. [...]. Teve um grupo antes que eu faço parte, né! Que é o coletivo feminista, que é de Caitité, que me deu um ‘ápice’ logo no início, para mim libertar de algumas coisas. Agora, o que eu encontrei no grupo EduGeoPsIC foi o que realmente me deu liberdade para mim hoje falar o que eu falo, para mim hoje colocar a questão do racismo mais aberto, para mim e para algumas pessoas que talvez não sabia que eu já tinha sofrido esse racismo. [...]. E que isso veio até de surpresa também para as outras pessoas, né! O sofrer racismo, acha que quem está perto nunca passou por isso, e já passou”. (Par-ciente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Alagoas	<p>“Ah, sim, eu vi grandes diferenças, né! Porque..., com o grupo colaborativo, a gente viu que tem, é..., uma diversidade grande, e essa reunião foi muito significativa, esses meses que a gente teve junto. A gente aprendeu a lidar com várias situações, que eu ainda não tinha experimentado. E também ver a concepção de cada um, a visão em vários aspectos. E assim, foi muito significativo para mim, porque eu nunca tinha participado de um projeto de extensão, e em um grupo assim... Me ajudou! Mais um aprendizado! Se fosse eu sozinha não ia ter tanto significado..., é, tanta..., como eu posso falar uma palavra? É..., me fugiu agora, mas com o grupo foi bem melhor para mim..., voltar, né! À ativa, porque eu estava um tempo, né! Parada..., mas me ajudou até na questão da..., timidez e aí estou me soltando mais e isso me ajudou muito para a minha formação. [...]. Assim, eu achava que o grupo era, assim, para gente dividir as tarefas, né! Para não sobrecarregar só uma pessoa e que essa reunião ia ser mais fácil de produzirmos qualquer projeto, né! Então..., hoje, para mim, o grupo é isso, o colaborar nas tarefas. [...]. E hoje eu vi que é muito mais do que isso também, né! Depois desse..., não só a colaboração, mas assim, os afetos, as experiências que a gente tem junto, é assim, para vida. É muito importante. [...]. Depois das experiências mesmo, do conhecer a mais assim, da vivência, do dia a dia mesmo com</p>

	<p>eles[as]. Porque antes de conhecer eu não tinha muita..., não sei essa palavra..., intimidade. [...]. Porque o grupo antes, eu só pensava que era só um serviço ali, que a gente teria que dividir as tarefas e cada um fazer a sua parte. Mas quando a gente se reúne e tem mais vivência, mais experiência, compartilha disso, o grupo fica mais forte, mais unido. Quando a gente divide as nossas experiências, não só no campo profissional ou acadêmico, mas da vida mesmo, de experiências, isso significa mais na minha concepção. [...]. É, quando a gente veio pra..., assim, a universidade um todo, mas quando a gente teve essa oportunidade de ter um grupo menor, por exemplo, que já me ajudou a ter essa percepção a mais do que é um grupo colaborativo. [...]. Essa extensão. [...]. Isso, isso.”. (Par-ciente Alagoas, entrevista fenomenológica, 2023).</p>
Maranhão	<p>“Nossa! Antes eu tinha uma concepção de grupo muito mais..., é porque..., como eu não sou estudante de Psicologia, né! Eu não sou psicanalista. [...]. Eu tinha uma concepção muito superficial de grupo, né! Para mim, grupo era só um conjunto de pessoas, só. Também foi muito legal saber que cada grupo, cada pessoa no grupo, desempenha um papel, né! Achei muito legal isso e..., achei engraçado também. Mas mudou muito, né! Minha concepção sobre grupo. Antes, para mim, grupo era só um conjunto de pessoas e que, não necessariamente, cada um exercia um papel que normalmente cada grupo tem, enfim. [...]. O que eu penso agora? Que grupo não, necessariamente, é só um conjunto de pessoas, mas acho que é um conjunto de pessoas com o mesmo propósito! Não sei..., ou com propósito similar! Então acho que minha concepção vai mais por aí, agora. E que cada um[/a] vai exercer um papel, ou não. [...]. Eu acho que também, é..., a partir das vivências que eu tive em sala de aula esse semestre. Acho que a partir do conhecimento que eu tive no grupo de extensão eu pude ter um olhar mais ‘clínico’..., mais crítico dos grupos que eu fazia e faço parte, principalmente na sala de aula. E a partir disso, eu consegui refletir de uma maneira mais satisfatória sobre esses grupos”. (Par-ciente Maranhão, entrevista fenomenológica, 2023, grifo meu).</p>
Rio Grande do Norte	<p>“Antes ou depois? [...]. Assim, já tinha um entendimento sobre o que era um grupo, mas assim, a EduGeoPsIC me ajudou a entender que a gente tem que ter certos cuidados, né! Com o grupo, porque estamos lidando com várias, mais de uma pessoa, né! Então, contribuiu para melhor entender o que seria um grupo. [...]. Antes eu entendia que grupo seria..., é, um grupo formado, né! Teria que ter mais de uma pessoa e agora eu entendo que vai além de quantidade, né! Vai além de quantidade, tem..., é isso. [...]. Nesse grupo vai ter..., pessoas diferentes. [...]. Sim. Então, a forma de lidar com esse grupo tem que ter uma cautela, tem que ter um cuidado, o que envolve, né! Envolve..., você está lidando com várias pessoas nesse grupo, então você está lidando, né! Com uma diversidade de pessoas, e para não prejudicar uma ou outra, eu acho que tem que ter um certo cuidado com esse grupo. [...]. Cuidado com as falas, com a questão de..., com as falas, com as regras do grupo, respeitar as falas, enfim, é isso”. (Par-ciente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2023).</p>

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

Ao tomar como base o entendimento de grupo da técnica de intervenção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998), disposta na subseção textual “5.3 Os dispositivos de produção dos achados da pesquisa-extensão”, iniciei a interpretação das percepções dispostas no Quadro 9, as quais pude observar que o par-ciente Bahia, tinha como percepção inicial de

grupo, um conjunto de pessoas reunidas para a realização de determinadas tarefas, sem que se tenham uma maior preocupação com a produção de vínculos, com o diálogo ou com a partilha de vivências das pessoas que nele participam, podendo até se apresentar como um coletivo de pessoas reunidas por um objetivo, mas com a produção de tarefas individualizadas. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, o Bahia acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo como um conjunto de pessoas reunidas por um objetivo nuclear comum, mas que, ao mesmo tempo, se preocupam com a abertura desse objetivo para produção de outros diálogos que se relacionem com as vidas-formações de seus/suas participantes. Tal abertura pode tanto ampliar o objetivo nuclear inicial desse grupo quanto radicalizar o envolvimento de seus/suas participantes para com o seu desenvolvimento, uma vez que por meio da abertura proposta, esse objetivo pode ser reconstruído passando a se relacionar com as vivências partilhadas pelos/as participantes desse grupo, que só as partilham por acreditarem nele estarem em um “lugar seguro”.

O par-ciente Paraíba, tinha como percepção inicial de grupo, um espaço em que pessoas se reuniam para realização de tarefas em um tempo mais curto, podendo nesse espaço haverem possibilidades de implicação com afetos, ainda que de formas pouco profundas. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, o Paraíba acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo como um lugar de investimento radical na produção de afetos entre os/as seus/suas participantes. Nesse lugar, as tarefas são pensadas com afeto, cuidado, empatia, respeito mútuo e colaboração entre mediador/a e participantes e participantes entre si, se implicando, ainda, com os limites dos/as outros/as ao que confere à realização das tarefas a fim de dispô-los/as suporte caso o precisem. Com base nas percepções do Paraíba, imagino que foi através da construção coletiva-colaborativa do contrato didático e de sua retomada durante as situações pedagógicas que consegui favorecer ao grupo as qualidades por ele reveladas.

A par-ciente Ceará, tinha como percepção inicial de grupo, a reunião de pessoas em um coletivo para a realização de tarefas de forma individualizada. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, a Ceará acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo enquanto um espaço-tempo coletivo-colaborativo, capaz de favorecer tanto a qualificação das construções quanto a produção de vínculos afetivos entre os/as seus/suas integrantes.

O par-ciente Sergipe, com uma percepção inicial de grupo muito próxima a da par-ciente Ceará, o revela como pessoas reunidas por uma finalidade que é desenvolvida de formas individualizadas, que posteriormente são apenas juntadas, e não, necessariamente, integradas

ou relacionadas. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, o Sergipe acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo como pessoas que se reúnem para determinadas finalidades às realizando de formas dialógicas, parceiras e colaborativas.

A par-ciente Pernambuco, tinha como percepção inicial de grupo, pessoas que trabalham juntas, mas que não poderiam compartilhar relações afetivas mais íntimas, pois não haviam aberturas para tal, como também, acreditava que ao manifestar suas emoções e vivências nos coletivos mostrava não só as suas potencialidades como as suas fragilidades para o grupo, passando a se sentir mais exposta e vulnerável. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, a Pernambuco acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo enquanto um espaço de apoio, partilha de vivências, de fortalecimento de identidades sociais minoritárias, de manifestação de emoções, de respeito aos limites do outro, de ausência de julgamentos pejorativos, e de expressão verdadeira e respeitosa sobre aquilo que se pensa ou sente. Com as percepções da Pernambuco junto a concepção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998), ampliei consciência para observar no grupo um espaço-tempo terapêutico, que ficou expresso, principalmente, através das percepções dela quando revelou que esse grupo lhe propiciou o fortalecimento de sua identidade étnico-racial.

A par-ciente Alagoas, com uma percepção inicial de grupo muito próxima a da par-ciente Pernambuco, o revela como um lugar em que pessoas se reúnem para divisão de tarefas, a fim de não sobrecarregar uma só pessoa, como também, enquanto um não lugar para o desenvolvimento de maiores intimidades e produção de afetos. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, a Alagoas acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo como um espaço-tempo de colaboração nas tarefas, de manifestação e inclusão da diversidade, de partilha e problematização de ideias sobre várias perspectivas, de trabalho com a própria timidez, e de produção de afetos entre os/as seus/suas participantes.

O par-ciente Maranhão, tinha como percepção inicial de grupo, a ideia sintética dele enquanto um conjunto de pessoas reunidas. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, o Maranhão acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo enquanto um local em que as pessoas se implicam com um propósito similar e, a medida que o desenvolvem, desempenham diversos papéis grupais. Como já problematizado na subseção 5.3, durante as situações grupais as pessoas de um coletivo podem vir assumir diversos papéis dentro dele, tais como o de bode expiatório, porta-voz, radar, instigador/a, atuador/a pelos/as demais,

sabotador/a, vestal, líder etc. Uma ressalva sobre os papéis no grupo é que alguns são mais fixos, como o papel do/a mediador/a e do/a observador/a, enquanto outros vão aparecendo no decorrer do processo, se articulando com as necessidades e com as expectativas tanto individuais quanto grupais, podendo a qualquer momento serem novamente alterados.

O par-ciente Rio Grande do Norte, tinha como percepção inicial de grupo, a ideia resumida dele como a junção de mais de uma pessoa. Na vivência das situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, o Rio Grande do Norte acreditou ter mudado a sua percepção inicial de grupo, passando a entendê-lo como um espaço que vai além da quantidade de seus/suas participantes, para também pensá-lo enquanto um lugar de acolhimento às diferenças que nele se manifestam, de cuidado com as falas que são produzidas a fim de manter os diálogos de forma respeitosa, e de atenção com os acordos desenvolvidos pelos participantes desse coletivo.

Posto isso, buscando identificar as relações entre os grupos e as imagens retomei ao “Dispositivo imagético de levantamento das percepções iniciais de grupo dos/as discentes universitários/as da UESB”, Figura 27, no seu seguinte questionamento: existe alguma relação entre os grupos e as imagens? Justifique. Com a manifestação das percepções dos/as par-cientes, percebi que eles/as notaram como relações existentes entre os grupos e as imagens a própria imagem que o grupo constrói de si diante dos valores que quer ou não se aproximar, podendo esses valores serem mais humanizantes ou mais desumanizantes; das fotografias produzidas durante a realização das tarefas, o que pode estar relacionado com o registro das memórias laborais e afetivas desse grupo; com as vivências manifestadas pelos/as participantes que podem tanto afetar o coletivo de maneira geral quanto fomentar acesso ao mundo-da-vida particular dos seus/suas participantes; e com as imagens de cuidado, expressas nos atos de apoio, colaboração e valorização entre os/as seus/suas participantes.

Por fim, os/as par-cientes, de maneira geral, tinham como percepção inicial de grupo, a ideia dele como um conjunto de pessoas reunidas por um objetivo em comum, que podem desenvolvê-lo tanto em formas fragmentadas, e não necessariamente coletivas-colaborativas, quanto em maneiras despreocupadas com a radicalidade na produção de diálogos, com a partilha de vivências ou, ainda, com o desenvolvimento de vínculos. Ao acreditar terem modificado as suas percepções nas situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, os/as par-cientes passaram a entender o grupo enquanto um “lugar seguro” e harmônico para partilha de vivências mais íntimas; espaço de expressão e fortalecimento de identidades sociais “minoritárias”; local de desconstrução de estereótipos e imagens mais cristalizadas; zona livre de julgamentos pejorativos; espaço-tempo de inclusão da diversidade; localidade de trabalho com a própria timidez; local de atuação em

diversos papéis grupais; área de atenção com os acordos desenvolvidos pelos/as participantes do coletivo; espaço de produção de diálogos profundos; canto de partilha de diferentes pontos de vista sobre um dado fenômeno; *locus* de abertura para ampliação e reconstrução do objetivo nuclear que compõe o grupo; e região de investimento radical na construção de vínculos afetivos, respeito mútuo, cuidado, apoio, colaboração, e empatia, favorecendo construções mais qualificadas e relacionadas com a vida-formação dos/as participantes que integram esse grupo.

## 7 IMAGENS DE DESFECHO

Em geral, percebi com a produção dessa pesquisa-extensão que a experiência coletiva-colaborativa com imagens pode propiciar potência pedagógica capaz de desmanchar conceitos, na qualidade de definições, e, ao mesmo tempo, convocar discentes universitários/as a se tornarem mais envolvidos/as com os conhecimentos produzidos em suas áreas de formação e com os seus próprios processos de aprendizagem. Além disso, ao experienciar os conteúdos por meio de imagens, de uma forma provocativa, os/as discentes universitários/as podem torná-los mais agradáveis, dinâmicos e interessantes para os/as seus futuros estudantes da escola básica devido à própria “natureza” polissêmica e plástica das imagens. Enquanto um meio de diversificar a rotina da aula puramente expositiva, a problematização dialógica com imagens possibilita a competência integrativa e interdisciplinar de vários conteúdos dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola de forma sintética, reflexiva, investigativa e inventiva, contribuindo potentemente para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as, capazes de compreender o mundo nas suas diversas escalas (local, regional, nacional e global) e em seus aspectos geográficos, históricos, filosóficos, políticos, antropológicos, artísticos, sociológicos, econômicos, biológicos, entre outros.

Explicitada a fecundidade da experiência com imagens, venho relatar que não somente elas como os grupos que as produzem propiciam potenciais pedagógicos, relacionais e afetivos para o desenvolvimento qualitativo de aprendizagens mais coletivas-colaborativas, as quais possibilitam construções tecidas com os/as outros/as, e não sobre, para ou sem esses/as outros/as. São as imagens tecidas nos grupos de formas mais coletivas-colaborativas, que podem tanto proporcionar o desmonte de imagens mais hegemônicas importadas (como a imagem dominante da branquitude tecida nos “ideais” do eurocentrismo), quanto ampliar os sentimentos de vínculo, pertencimento e identidade com as imagens do lugar e com os grupos que nele (co)existem.

É por meio da identificação do potencial dos grupos e das imagens tecidas com os/as seus/suas participantes, e não para eles/as, que propus nesta pesquisa-extensão, enquanto alternativa às práticas de ensino-aprendizagem mais tradicionalistas, a metodologia de ensino em projetos de intervenção imagético-pedagógicos, a qual tende a despertar o olhar-escuta de docentes da escola básica e discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo. Ao mesmo tempo, tal metodologia pode promovê-los/as experiências no trabalho com coletivos por meio do contato com teorias e práticas relacionadas às técnicas de intervenção grupal, como também, proporcioná-los/as a auxiliar os/as seus/suas estudantes na construção de aprendizagens mais coletivas-colaborativas

sobre os conteúdos de suas áreas de conhecimento por meio da experiência com múltiplas e diversificadas formas de imagem.

No que se refere a arquitetura conceitual, as imagens, por uma perspectiva fenomenológica, foram percebidas enquanto manifestações em formas-conteúdos diversas, uma vez que são tanto constituídas por conteúdos próprios, quanto as suas materializações (físicas ou imaginativas) não poderiam existir se veiculadas a outras formas. Na produção qualificada de imagens, os conteúdos e as formas conversam e dançam harmonicamente, possibilitando uma valorização bastante semelhante entre ambos. Quando uns são mais valorizados do que os outros, as imagens podem se tornar composições conteudistas (carregadas de sentidos mais cristalizados) ou “puramente” estéticas (aproximando-se de produções mais esvaziadas de sentidos). Ademais, na maioria das vezes remetidas ao sentido da visão (fotografias, desenhos, mapas etc.), as imagens nem sempre são visíveis, podendo ser, também, construções imaginativas ininterruptas, sempre novas e, ao mesmo tempo, as mesmas, tais como: conceitos, poemas, percepções, imaginações, entre outras.

As imagens favorecem o desenvolvimento da imaginação, e simultaneamente é pelo ato de imaginar que as pessoas, fundamentadas em seus imaginários, manifestam uma potência dinâmica capaz de criar novas imagens. Destaco que 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 do ato imaginativo como figura inventiva. Outra discussão sobre imagem se refere a ela e o conceito enquanto 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).

Nessa sequência, outro conceito problematizado, foi o de percepção, que no olhar fenomenológico consiste em uma configuração singular, que nasce por meio das intenções das pessoas em reconfigurar os fenômenos que desvelam fundamentadas pelos seus imaginários ou, como prefiro chamar, pelas suas experiências imaginárias. Além do que, a percepção carrega em sua configuração pessoalizada uma potência coletiva poderosa, 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 outras em um mundo-da-vida contemporâneo.

Ao refletir sobre os conceitos de imagem e percepção, foi também problematizado o conceito de pensamento, que na Fenomenologia 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. Ressalto 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.

Um outro conceito que problematizei com bastante cuidado, foi o de competências, o qual vem sendo hegemonicamente apropriado e interpretado pela perspectiva do neoliberalismo com sentido, unicamente, instrumental. Entretanto, há uma disputa epistemológica das Pedagogias e das Psicologia para (re)configurar o conceito de competência para além da visão neoliberal. Essas Pedagogias e Psicologia pensam cuidadosamente o conceito de competência como uma atuação prática de forma interpretativa e autorreflexiva em que a teoria seja dialógica com a prática, e não dicotômica a ela. Ao ter ciência dos conceitos enquanto campos em disputa e escolhendo um lado nesse enfrentamento, problematizei o conceito de competências cognitivas, sociais e afetivas enquanto possibilidade de aprofundamento e qualificação na experiência coletiva-colaborativa com imagens.

Em geral, o desenvolvimento de competências cognitivas proporciona que o/a docente e os/as seus/suas estudantes se tornem mais reflexivos/as, interpretativos/as e inventivos/as, possibilitando mudanças qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem, da mesma forma em que os/as potencializa ao desenvolvimento do pensamento autônomo para interpretar e construir imagens em formas qualitativas e profundas. Além disso, a experiência coletiva-colaborativa com imagens em diálogo com o desenvolvimento de competências afetivas e sociais propicia um contato com as emoções (básicas/primárias/inatas e socialmente aprendidas) e vivências dos/as estudantes, podendo gerar uma maior aproximação, interação e colaboração entre esses/as e o/a docente. Quando articulados com os conteúdos dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola, essas emoções fomentam que a aprendizagem dos/as estudantes se torne mais experiencial e marcante em suas memórias.

Sobre os achados dessa pesquisa-extensão, através da produção da “dinâmica da interseccionalidade” e da “dinâmica experiências que se conectam”, imagino que tive a possibilidade de experienciar coletiva-colaborativamente com os/as oito discentes universitários/as da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) imagens conceituais, vivenciais, representacionais etc. Nesse processo, investimos cognitivamente por meio da problematização crítica dos conceitos de nome social, classe social, idade, faixa etária,

ideologia política, escolaridade, curso de graduação, grupo étnico-racial, cor da pele, gênero, sexo, sexualidade, religiosidade, naturalidade e nacionalidade, e da recriação de imagens mais cristalizadas sobre esses conceitos; socialmente através da interação desenvolvida durante a partilha de lanches e da discussão acalorada sobre as percepções empíricas e acadêmicas dos conceitos problematizados; e afetivamente por intermédio da produção de fotografias, da escuta sensível e empática, da fala respeitosa e cuidadosa, e da partilha integrativa de experiências de vida-formação e/ou identitárias. Além do mais, com essas dinâmicas acredito que favoreci tanto um clima grupal agradável, quanto possibilitei uma produção radical de vínculos com os/as oito discentes universitários/as da UESB que participaram dessa pesquisa-extensão.

Sobre a elaboração documental e a implementação coletiva-colaborativa do projeto de intervenção imagético-pedagógico “As imagens do lugar enquanto dispositivo pedagógico de intervenção psicossocial e de inclusão da diversidade”, penso ter proporcionado tanto aos/às trinta estudantes líderes de turma do Ensino Médio regular e integral do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), quanto aos/às oito discentes universitários/as da UESB, possibilidades de ampliarem as suas consciências sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, como também, a notarem a metodologia de ensino em projetos de intervenção imagético-pedagógicos como alternativa às práticas educativas mais tradicionalistas. Além do mais, acredito que a elaboração documental e a implementação do projeto favoreceram aos/às oito discentes universitários/as da UESB experiências para as suas atuações profissionais com grupos por meio do contato com teorias, práticas e subjetividades relacionadas às técnicas de intervenção de grupo operativo de Pichon-Rivière (1998), assim como, proporcionaram para esses/as discentes e os/as estudantes líderes do CIEB a construção de aprendizagens mais coletivas-colaborativas e experienciais sobre os conteúdos relacionados aos conceitos de lugar, desigualdade de classe e grupo étnico-racial e sobre as formas do poema, música, desenho e fotografia. Ainda sobre a elaboração documental do projeto de intervenção imagético-pedagógico, notei que os/as oito discentes universitários/as da UESB, de modo geral, perceberam essa elaboração como uma construção coletiva-colaborativa, a qual lhes favoreceu aprendizagens relacionadas tanto a troca de saberes identitários e acadêmicos, quanto a possibilidade de ver o grupo como um espaço de cuidado, respeito, empatia e, principalmente, de inclusão da diversidade.

Já sobre as estratégias utilizadas pelos/as oito discentes universitários/as da UESB para relacionar a experienciação coletiva-colaborativa com imagens com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB durante a implementação do mencionado projeto, notei no relato de suas percepções as seguintes: a tentativa de mudança dos entendimentos de lugar dos/as estudantes líderes do CIEB por meio da apresentação desse conceito e, posteriormente, através

da produção de imagens, especificamente fotografias, que proporcionassem a materialização de seus ângulos de vista sobre os seus lugares, sugerindo, também, que expressassem oralmente e textualmente suas emoções ou sentimentos que os configuravam como tal; o levantamento e partilha das imagens iniciais dos/as estudantes líderes do CIEB, ou seja, das imagens que eles/as elaboraram ao longo das suas vidas sobre as relações étnico-raciais, para, a posteriori, problematizá-las de forma coletiva-colaborativa através do diálogo com o conceito academicamente validado de grupo étnico-racial e com a produção de desenhos; o relato de suas vivências enquanto imagens de abertura, esperando por meio desses a manifestação fluida das vivências dos/as estudantes líderes do CIEB; a exposição de imagens de abertura (músicas e poemas) e de questionamentos, tentando auxiliar que os/as estudantes líderes do CIEB relatassem suas histórias de vida às aproximando do conceito de desigualdade de classe que pretendiam problematizar; e a utilização de poemas de suas próprias autorias, buscando proporcionar um diálogo com outros marcadores sociais que se aproximavam com maior radicalidade dos/as estudantes líderes do CIEB a fim de relacioná-los/as interseccionalmente com os conteúdos e formas que buscava dialogar.

Ao que confere as dificuldades e alternativas para implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, os/as oito discentes universitários/as da UESB apontaram as consecutivas: a percepção de estarem sendo vigiados pela comunidade escolar, que foi desconstruída quando eu, enquanto mediador, dei início às tarefas de implementação do projeto no colégio; as dificuldades em conciliarem outras tarefas de suas vidas-formação ao mesmo tempo em que implementavam o mencionado projeto, acreditando ter criado como alternativa para esse dilema a construção de acordos com os/as mediadores/as dos espaços que participavam; a possibilidade de realizar dinâmicas de motivação ou de acolhimento sem atrapalhar outras tarefas que estavam em andamento no colégio, sem, também, reduzir a qualidade na implementação dessas dinâmicas, criando como alternativa para essa situação a construção de acordos com os/as estudantes líderes do CIEB a fim de desenvolvê-las em barulhos mais baixos; as dificuldades para problematizar os conteúdos frente o tempo reduzido de implementação do projeto, desenvolvendo como alternativa a diminuição do tempo de exposição de algumas imagens e se dividindo na etapa de orientação das imagens que seriam produzidas pelos/as estudantes líderes do CIEB; a participação efetiva e ativa de todos/as estudantes líderes do CIEB, o que se tornou possível por meio de questionamentos direcionados para cada um deles/as; as limitações de alguns/mas estudantes líderes do CIEB em terem abertura para reconstrução de suas imagens, o que teve uma maior possibilidade frente orientações mais particularizadas que, antes de tudo, destacavam as potencialidades das imagens já construídas; a sobrecarga de alguns/mas discentes universitários/as que tenderam a

uma maior concentração das tarefas, sendo a resolução desse conflito a retomada das tarefas por outros/as discentes universitários/as, buscando descentrar de forma cuidadosa quem as concentrava; e o número reduzido de experiências de ensino e/ou pedagógicas de alguns/as discentes universitários/as, que foi favorecido pela troca de vivências pedagógicas com outros/as discentes universitários/as.

Como potencialidades observadas na implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, os/as oito discentes universitários/as da UESB destacaram: a partilha fluida de vivências; a materialização pedagógica de suas imagens de vida-formação; a possibilidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos por meio da problematização crítica de imagens mais cristalizadas; a qualitativa parceria com os colegas dos subgrupos no desenvolvimento das tarefas de implementação do projeto; a receptividade e acolhimento pelos/as estudantes líderes do CIEB; as estratégias de favorecimento grupal por meio da produção de dinâmicas de acolhimento e/ou motivacionais; a ideia de seus próprios corpos enquanto potentes imagens de representatividade, esperança, autorização e resistência; a chance dos/as estudantes líderes do CIEB integrarem conceitos, imagens representacionais e vivências em uma nova/outra imagem; e a possibilidade de expressão de sentimentos e da materialização desses por meio da construção de imagens pelos/as estudantes da escola básica.

Sobre as percepções de imagem dos/as oito discentes universitários/as da UESB, observei que eles/as experienciam com múltiplas imagens, à medida que, inicialmente, também as percebiam enquanto construções, majoritariamente, representacionistas e/ou racionalistas. Ao que confere a frequência de suas experiências com as diferentes formas de imagem, pude observar que tal frequência está intimamente relacionada à disposição de acesso a essas imagens nos espaços-tempos universitários que frequentam ou nos seus futuros *locus* de atuação profissional. Quanto às intencionalidades nas experiências com imagens pelos/as discentes universitários/as da UESB e a potência caracterizada dessa intencionalidade, observei que essas podem ser: pedagógica ou educativa, a fim de potencializar os processos de ensino-aprendizagem de forma qualitativa por meio do diálogo com as vivências, implicando em sentimentos de vislumbramento, satisfação, empolgação e disposição; representativa, buscando traduzir os fenômenos existentes, implicando em sentimentos de felicidade e empolgação; integrativa, promovendo a integração coletiva-colaborativa de conteúdos de diversas áreas de conhecimento, implicando no sentimento de disposição; mobilizativa, para propiciar um maior envolvimento e participação, implicando em sentimentos de vislumbramento, satisfação, empolgação e imersão; cognitiva, pleiteando o desenvolvimento dos pensamentos compreensivo, crítico ou criativo, implicando em sentimentos de felicidade e satisfação; afetiva, para o trabalho com as emoções e ampliação de consciência sobre aquilo que se sente,

implicando em emoções de alegria e dor e nos sentimentos de saudade e indignação; e inclusiva, proporcionando a inclusão e integração da diversidade, implicando no sentimento de felicidade. Já sobre as mudanças de suas percepções, os/as discentes universitários/as da UESB revelaram novas/outras experiências e construções de sentidos com imagens, sendo essas mais diversas e capazes de aparecerem em formas-conteúdos mais cristalizadas, lógicas, enrijecidas, pessoalizadas, pouco abertas e hegemônicas, como também, mais diversificadas, coletivas-colaborativas, polissêmicas, policrômicas e até plásticas, atribuindo essa mudança, principalmente, as situações pedagógicas dessa pesquisa-extensão.

Com relação às aprendizagens produzidas durante todos os momentos ou situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens, as principais apontadas pelos/as discentes universitários/as da UESB se relacionam com a intencionalidade na escolha de imagens que proporcionem potência pedagógica aos processos de ensino-aprendizagem de suas áreas de conhecimento; com o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas por meio da experiência coletiva-colaborativa com imagens; com a chance de realização dessa experiência em diálogo com as vivências dos/as estudantes líderes do CIEB e com os conteúdos disciplinares ou interdisciplinares que se pretende problematizar; com o favorecimento de escutas empáticas e sensíveis que proporcionem a expressão das singularidades, como também, a integração dessas em uma expressão coletiva; com a construção rigorosa de planejamentos que fomentem abertura máxima para reelaboração coletiva-colaborativa com os/as outros/as; com o reconhecimento da metodologia de ensino em projetos de intervenção imagético-pedagógicos como alternativa a práticas educativas mais tradicionalistas; com a valorização dos componentes curriculares das subáreas de ensino e fundamentos da Educação; com a possibilidade de fortalecimento de suas próprias identidades sociais por meio da experiência coletiva-colaborativa com imagens; e com o aprofundamento e mudança de percepção sobre o conceito de imagem.

No tocante às percepções de grupo dos/as oito discentes universitários/as da UESB, observei que eles/as o percebiam, inicialmente, como um conjunto de pessoas reunidas por um objetivo em comum, que podem desenvolvê-lo tanto em formas fragmentadas, e não necessariamente coletivas-colaborativas, quanto em maneiras despreocupadas com a radicalidade na produção de diálogos, com a partilha de vivências ou, ainda, com o desenvolvimento de vínculos. Ao acreditar terem modificado as suas percepções nas situações pedagógicas de experiência coletiva-colaborativa com imagens dessa pesquisa-extensão, os/as oito discentes universitários/as da UESB passaram a entender o grupo enquanto um “lugar seguro” e harmônico para partilha de vivências mais íntimas; espaço de expressão e fortalecimento de identidades sociais “minoritárias”; local de desconstrução de estereótipos e

imagens mais cristalizadas; zona livre de julgamentos pejorativos; espaço-tempo de inclusão da diversidade; localidade de trabalho com a própria timidez; local de atuação em diversos papéis grupais; área de atenção com os acordos desenvolvidos pelos/as participantes do coletivo; espaço de produção de diálogos profundos; canto de partilha de diferentes pontos de vista sobre um dado fenômeno; *locus* de abertura para ampliação e reconstrução do objetivo nuclear que compõe o grupo; e região de investimento radical na construção de vínculos afetivos, respeito mútuo, cuidado, apoio, colaboração, e empatia, favorecendo construções mais qualificadas e relacionadas com a vida-formação dos/as participantes que integram esse grupo.

No que tange às percepções dos/as oito discentes universitários/as da UESB sobre as relações que acreditam existirem entre os grupos e as imagens, identifiquei as seguintes: a própria imagem que o grupo constrói de si diante dos valores que quer ou não se aproximar, podendo esses valores serem mais humanizantes ou mais desumanizantes; das fotografias produzidas durante a realização das tarefas, o que pode estar relacionado com o registro das memórias laborais e afetivas desse grupo; com as vivências manifestadas pelos/as participantes que podem tanto afetar o coletivo de maneira geral quanto fomentar acesso ao mundo-da-vida particular dos seus/suas participantes; e com as imagens de cuidado, expressas nos atos de apoio, colaboração e valorização entre os/as seus/suas participantes.

Em fechamento, espero que esta tese acadêmica possibilite contribuições para a área de Educação como um todo, uma vez que aqui tento problematizar o conceito de imagem por múltiplos campos disciplinares (Filosofia, Geografia, Pedagogia e Psicologia), bem como os seus atravessamentos na contemporaneidade, ao mesmo tempo, revelo a potência pedagógica da experiência coletiva-colaborativa com imagens enquanto possibilidade de favorecimento de aprendizagens mais vivenciais pelos/as estudantes da escola básica nas diversas áreas de conhecimento produzidas no âmbito da escola. Disponho essa tese, também, aos/às profissionais da área de Prática de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) etc., em especial para os/as docentes dos componentes curriculares de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado I, II, III e IV, que passarão a ter disponíveis algumas das percepções de discentes universitários/as sobre os limites e potencialidades da metodologia de ensino em projetos de intervenção imagético-pedagógicos, enquanto alternativa às práticas educativas mais tradicionalistas.

## 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. **Um céu numa flor silvestre: a beleza de todas as coisas.** Campinas: Verus Editora, 2005.

Araujo, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA.** 2015. 86 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Salvador, 2015.

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).

Ascom/MCom. (2023). **Jornada da diversidade e do respeito.** Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiUgbub5e-DAXVtnpUCHRo4AWoQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmcom%2Fpt-br%2Facao-a-informacao%2Fparticipacao-social%2F2023\\_11\\_26\\_jornadadiversidade\\_cartilha\\_a5.pdf&usg=AOvVaw3T0G8W\\_b6t5E\\_Tmk6KhZDW&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiUgbub5e-DAXVtnpUCHRo4AWoQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmcom%2Fpt-br%2Facao-a-informacao%2Fparticipacao-social%2F2023_11_26_jornadadiversidade_cartilha_a5.pdf&usg=AOvVaw3T0G8W_b6t5E_Tmk6KhZDW&opi=89978449)>. Acesso em 15 nov. 2023.

Azevedo, Gerlúzia de Oliveira. **A Arte Rupestre como Expressão Comunicativa da Cultura.** 1. ed. Natal/RN: IFRN, 2011. v. 1. 133p .

Barata, Rita Barradas *et al.* Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. **Revista de Saúde Pública** (Impresso), v. 47, p. 647 - 655, 2013.

Barros, Manoel de. **O livro das ignorãcas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

Bastos, Alice Beatriz Barreto Izique. A técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo Informação**, v. 14, p. 160-169, 2010.

Becker, Bertha Koiffmann; Egler, Claudio Antonio Gonçalves. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

Bejarano, Juan Pablo Estupiñan. **Qual é sua raça ou grupo étnico?** Censos, classificações raciais e multiculturalismo na Colômbia e no Brasil. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Bello, Ângela Alles. **Introdução à fenomenologia.** Bauru, SP: Edusc, 2006.

Bento, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia Social do Racismo.** 2. ed. São Paulo: Vozes, v. 1, 2002. p. 1-30.

Bobbio, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política.** São Paulo: Unesp, 1995.

Brasil. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**, Lei Nº 10.089/2000. Brasil.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Nº 8.069/1990. Brasil.

Brasil. **Estatuto da Juventude**, Lei Nº 12.852/2013. Brasil.

Brasil. **Estatuto da Pessoa Idosa**, Lei Nº 10.741/2003. Brasil.

Brasil. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei Nº 13.146/2015. Brasil.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasil.

Brasil. **O Marco Legal da Primeira Infância**, Lei nº 13.257/2016. Brasil.

Brasil. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**, Decreto Nº 5.296/2004. Brasil.

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.

Canguilhem, Georges. **O normal e o patológico**. 5.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

Cardoso, Renato. Conceito de música, educação e personalidade em Elliott e Silverman, Music Matters (2015). In: **XI Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 2018. Anais - Encontro Regional Sudeste da ABEM, 2018. v. 3. p. 1-11.

Carlson, Neil Raynold. **Fisiologia do comportamento**. 7. ed. Barueri, São Paulo, Editora Manole, 2002.

Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a Geografia**. 1. ed. Ijuí, RS: Unijui, 1998.

Carvalho, Vania Brina Corrêa Lima de. **Desenvolvimento humano e psicologia: generalidades, conceitos, teorias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. 239 p.

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: Papyrus, 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: Papyrus, 2008.

Cazeiro, Felipe; Souza, Emilly Mel Fernandes de; Bezerra, Marlos Alves . (Trans)tornando a norma Cisgênera e seus derivados. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, p. 1-12, 2019.

Cecchetti, Elcio; Oliveira, Lilian Blanck de; Hardt, Lúcia Schneider; Koch, Simone Riske. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: Reinaldo Matias Fleuri (UFSC); Lúcia Schneider Hardt (UFSC); Lilian Blanck de Oliveira (FURB); Simone Riske-Koch (FURB); Elcio Cecchetti (SED/SC). (Org.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. 1ed. Blumenau - SC: Edifurb, 2013, v. 1, p. 19-37.

Cezar, Adieliton Tavares; Jucá-Vasconcelos, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **IGT rede**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 04-14, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-25262016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 outubro de 2022.

Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero. LGBTQIAPN+: mais do que letras, pessoas. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, 2021. Disponível em: <<https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/>>. Acesso em: 30 de fevereiro de 2023.

Costa, Ana Carolina Vilela da. **Trem – Bala**. Ana Vilela. São Paulo, SLAP, 2017.

Costa, Geovane Macedo. O cuidado na filosofia de Martin Heidegger. **Emporium – O blog da Faculdade Dom Luciano**. Publicado em: 03 out. 2017. Disponível em: <<http://famariana.edu.br/blog/2017/10/03/o-cuidado-na-filosofia-de-martin-heidegger/>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Cruz Hernández, Delmy Tania. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. Solar, **Revista de Filosofía Iberoamericana**, 12(1), 2016, p. 35-46.

Damásio, Antônio Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3a ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

D’Acri, Gladys; Lima, Patrícia; Ogler, Sheila. **Dicionário de Gestalt-Terapia: “Gestaltês”**. São Paulo. Ed. Summus, 2007.

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

Devulsky, Alessandra. “Em livro, Alessandra Devulsky revela como o colorismo atua como um braço do racismo para hierarquizar e segregar pessoas negras”. **Gênero Número**, 15 abr.

2021. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/alessandra-devulsky-colorismo/>>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

Dore, Rosemary; Souza, Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 243-260, 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.

Faria, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho. Os conteúdos da aprendizagem e o raciocínio proporcional. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 6, p. 251, 2019.

Farias, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2008.

Fiorini, Milena Carolina; More, Carmen Leontina Ojeda Ocampo; Bardagi, Marucia Patta. Família e desenvolvimento de carreira de jovens adultos no contexto brasileiro: revisão integrativa. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 43-55, jun. 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902017000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902017000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 nov. 2023.

Fiscmann, Janice Bacaltchuk. Como Agem os Grupos Operativos? In: Zimerman, David Epelbaum; Osório, Luiz Carlos. (org). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 95-100.

Foucault, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

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

Freire, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

Freire, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

**G1**. Vídeo de universitárias de SP debochando de colega por ter '40 anos' viraliza e gera indignação. Publicado em 11 de março de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/03/11/video-de-universitarias-de-sp-debochando-de-colega-por-ter-40-anos-viraliza-e-gera-indignacao.ghtml>>. Acesso em 15 nov. 2023.

Giorgi, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: Vários autores, **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997. p. 386-409.

**Glossário da Diversidade**, Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD/ UFSC), 2017. Disponível em: <[https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio\\_vers%C3%A3o\\_interativa.pdf](https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3o_interativa.pdf)>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

Goldani, Ana Maria. “Ageism” in Brazil: What is it? Who does it? What to do with it?. **Revista brasileira de estudos de população**, 27, nº 2, p. 385–405, 2010.

Gomes, Claudemir. A Fenomenologia e as noções de síntese passiva e de cuidado no processo terapêutico. **AVESSO DO AVESSO: Revista de Educação e Cultura / Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba**, v.12, n.12, nov. 2014, p. 16-26.

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.

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

Gondim, Sonia Maria Guedes *et al.* Competências socioemocionais: bases para o desenvolvimento humano integral em um mundo de crises. In: Mari Regina Anastacio; Tathyana Gouvêa. (Org.). **Inteligência genuinamente humana: competências globais para a vida e o trabalho no agora e no futuro**. 1 ed. São Paulo: Nelpa, 2022, v., p. 75-96.

Guattari, Félix; Rolnik, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

Hall, Calvin Springer; Lindzey, Gardner. **Teoria da personalidade**. São Paulo: EPU, 1973.

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

IBGE. **Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19: Notas Técnicas**. Volume Especial. Rio de Janeiro, 2020. 17 p.

Jesus, Jaqueline Gomes de. **Psicologia das massas: contexto e desafios brasileiros**. *Psicologia e Sociedade*, v. 25, p. 493-503, 2013.

**Jornal do Estado de Minas**. Faxina não. Mestrado. Publicado em 21 de julho de 2017. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/21/interna\\_gerais,885522/amp.html](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/21/interna_gerais,885522/amp.html)>. Acesso em: 27 mai. 2023.

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.

Koerich, Magda Santos *et al.* Tecnologias de cuidado em saúde e enfermagem e suas perspectivas filosóficas. **Texto & Contexto Enfermagem** (UFSC. Impresso), v. 15, p. 178-185, 2006.

Lago, Mara Coelho de Souza; Montibeler, Débora Pinheiro da Silva; Miguel, Raquel de Barros Pinto. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, p. 1, 2023.

Le Bon, Gustave. **Psicologia das multidões**. Rio de Janeiro: F. Briguet; Cia. Editores, 1954. Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

Lipovetsky, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 1983.

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

Lopes, Willian Falcão. **Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da Geografia**. 2020. 153 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

Lopes, Willian Falcão. A “LOUCURA”: Uma construção de agências controladoras que atua, paralelamente, enquanto espaço-tempo de contracontrole. **Jornal Fuxico**, Feira de Santana, v. 55, p. 11-13, 17 nov. 2022.

Lopes, Willian Falcão; Couto, Norma Suely Gama; Souza, Rafael Athayde de . Percepções de mulheres velhas e negras de Salvador sobre implicações das medidas restritivas propostas na pandemia de Covid-19: a produção de bem-estar subjetivo. In: Daniela Magalhães Costa de Jesus; José Gileá; Katia Maria Mendes Silva; Pedro Camilo de Figueirêdo Neto. (Org.). **Ciências Sociais Aplicadas VII: Atualidades**. 1ed.Salvador: Mente Aberta, 2022, v. 7, p. 178-205.

Lopes, Willian Falcão; Sitja, Liége Maria Queiroz. A imagem da percepção como um diálogo contínuo entre o nascer e o morrer. **Jornal Fuxico**, UEFS, Feira de Santana-BA, p. 4-4, 31 ago. 2020.

Lopes, Willian Falcão; Sitja, Liége Maria Queiroz. A imagem fotográfica como 'traço de um real'. **Jornal Fuxico**, Feira de Santana, v. 49, p. 12 - 13, 01 abr. 2021.

Lopes, Willian Falcão; Sitja, Liége Maria Queiroz. Percepções docentes sobre potencialidades do trabalho pedagógico com imagens no ensino-aprendizagem da geografia escolar. **Imagens da Educação**, v. 12, 2022, p. 163-181.

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

Mansano, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, 2009, p. 110-117.

Melo Neto, João Cabral de - A educação pela pedra. In: **Poesias Completas**. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério de Educação Nacional; **Ambientes escolares libres de discriminación: Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela. Aspectos para la reflexión**. UNFPA: Colombia. 2016. Disponível em: <<http://www.codajic.org/node/2088>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

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 de fevereiro de 2020.

Miranda, Monique. **Classificação de raça, cor e etnia:** conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil, no período de 2000 a 2009. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

Moragas, Vicente Junqueira. (NUICS). **Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor?** Por Adriana Almeida Camilo. Publicado há 8 meses, 2023. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>>. Acesso em 16 de novembro de 2023.

Oliveira, Daniel José. O que é o desenho? **ResearchGate**. 2017, p. 1-5. DOI: 10.13140/RG.2.2.24893.08165University of Porto.

Oliveira, Eduardo Aparecido de. O que é Poesia?, de Sousa Dias. **Via Atlântica**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 307-312, 2006. DOI: 10.11606/va.v0i15.50441. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50441>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

Pessoa, Fernando. **Livro do Desassossego por Bernardo Soares**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Pestana, Matheus. (24 de Agosto de 2021). **As religiões no Brasil**. Disponível em: <<https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religoes-no-brasil/>>. Acesso em 15 de novembro de 2023.

Pichon-Rivière, Enrique. **O Processo Grupal**. Livraria Martins Fontes, 6ª Edição, São Paulo, 1998.

Piletti, Nelson; Rossato, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

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

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

Raffestin, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

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 Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

Santos, Diego Junior da Silva *et al*. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of ORTHODONTICS**, v. 15, p. 121-124, 2010.

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.

Sarmiento, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

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

Sartre, Jean-Paul Charles Aymard. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Rita Correia Guedes. Fonte: *L'existentialisme est un humanisme*, Les Édition Nagel, Paris, 1970.

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.

Scanderlai, Natálie Roncaglia. Planejamento. In: PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 58-64.

Silva, Maria Conceição da. **Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de Candomblé de Recife e Olinda, estado de Pernambuco**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

Silva, Roseane Amorim da.; Menezes, Jaileila de Araújo. A interseccionalidade na produção científica brasileira. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(4), 2020, p. 1 - 16. Recuperado em 20 de novembro de 2022, de <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082020000400010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000400010&lng=pt&tlng=pt)>.

Silva, Sabrina Aparecida da. O conceito de ideologia: Tracy, Marx, Engels e Gramsci. In: **Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**. Florianópolis: UFSC, 2015. v. 1. p. 1- 6.

Silva, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda – caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

Silva, Wainer Antonio; Moraes, Renato Almeida. Direita e Esquerda no pensamento de Norberto Bobbio. **Agenda Política**, v. 7, p. 168-192, 2019.

Soares, Sílvia Lúcia. **A avaliação para as aprendizagens, institucional em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução**. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

Taxa de analfabetismo no Brasil. **Agência IBGE notícias**, 07 jun. 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>. Acesso em 20 de novembro de 2023.

Sousa, Priscila. (21 de Fevereiro de 2023). **Faixa etária - O que é, conceito, na educação e tipos**. Disponível em: <<https://conceito.de/faixa-etaria>>. Acesso em 15 nov. 2023.

Souza, Martha Elisa Koch Fernandes de. **O corpo e a sexualidade no contexto escolar**. 2008. 83 fls. Caderno pedagógico - Secretaria de Estado da Educação – SEED.

Superintendência da Educação – SUED. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do Estado do Paraná, Irati. 2008.

Vasconcellos, Celso dos Santos. **Planejamento, Projeto de Ensino, Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Cadernos pedagógicos do Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

Wahlstrom, Dustin *et al.* Developmental changes in dopamine neurotransmission in adolescence: behavioral implications and issues in assessment. **Brain and cognition**, 72 (1), 2010, p. 146-159.

Winner, Langdon. **Artefatos têm política?**. Tradução: Debora Pazetto Ferreira e Luiz Henrique de Lacerda Abrahão. Revista Analytica, Rio de Janeiro, vol 21, n. 02, 2017, p. 195-218.

Yamamoto, Maria Emília; Valentova, Jaroslava Varella (Org.). **Manual de psicologia evolucionista**. Natal: Edufrn, 2018.

Yancey, Philip. **A pergunta que não quer calar**. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2016.

Zimerman, David Epelbaum. Papeis. Lideranças. In: Zimerman, David Epelbaum (org). **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

## APÊNDICE A – Roteiro da entrevista fenomenológica



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

### ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

**Pesquisador:** Willian Falcão Lopes - doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e participante do grupo de pesquisa em Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), na pesquisa “O potencial da experiência de pesquisa-ação em grupo para o desenvolvimento profissional docente”.

Aos/as par-cientes da pesquisa,

Venho por meio deste documento pedir a sua colaboração para a minha investigação de doutorado intitulada “**Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo**”, sinalizando percepções-sensações, pensamentos e sentimentos sobre o tema pesquisado.

Desde já expresso o meu agradecimento.

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Renda mensal familiar: ( ) Até dois salários mínimos; ( ) De dois a quatro salários mínimos; ( ) De quatro a dez salários mínimos; ( ) De dez a vinte salários mínimos; ( ) Mais de vinte salários mínimos.

Idade: \_\_\_\_\_ Faixa etária: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Curso de graduação: \_\_\_\_\_

Grupo étnico-racial: \_\_\_\_\_ Cor da pele: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Orientação sexual: \_\_\_\_\_

O seguinte roteiro de entrevista fenomenológica objetiva desenvolver provocações, convocações e indagações que se aproximem das vivências e experiências das pessoas entrevistadas.

### **Roteiro de entrevista fenomenológica:**

- Você percebe alguma mudança/transformação na sua concepção de imagem antes da participação no grupo de extensão? Qual? A que atribui?
- Você recorda alguma situação vivenciada no trabalho coletivo-colaborativo em que percebeu alguma potencialidade na experimentação com imagens? Fale um pouco sobre que potencialidade seria essa, em seguida exemplifique um momento pedagógico vivenciado em que percebeu essa potência.
- Relate alguma experiência que revela algumas das estratégias pedagógicas que utilizou, durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico, para relacionar a experimentação coletiva-colaborativa com imagens e as vivências dos/as estudantes do Ensino Médio da escola básica. Quais reações você percebeu nos/as estudantes? Mencione momentos pedagógicos experimentados em que identificou essas reações.
- Você percebe alguma mudança/transformação na sua concepção de grupo antes da participação no grupo de extensão? Qual? A que atribui?
- Descreva situações ou momentos pedagógicos em que a experimentação em grupo colaborativo te possibilitou aprendizagens, relatando experiências marcantes durante o processo de construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico.
- Descreva experiências que manifestam sentimentos, emoções ou produções afetivas que emergiram durante a experimentação coletiva-colaborativa com imagens.
- Manifeste algumas experiências em que dilemas (desafios ou acontecimentos) apareceram durante a implementação do projeto de intervenção imagético-pedagógico e como você foi tentando lidar. Relate, também, momentos significativos que aconteceram durante esse processo.
- O que aprendeu com a experimentação coletiva-colaborativa com imagens? Ou seja, informe se essa experimentação lhe possibilitou alguma transformação pedagógica.

- Considerando a redução de verbas destinadas aos cenários educativos, quando começar a atuar nesses cenários você pretende investir em algum dispositivo, de maneira autônoma, na sua experiência com imagens?
- Frente às fotografias capturadas nos momentos ou situações pedagógicas da pesquisa, descreva cinco palavras que resumem essa investigação.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CÂMPUS 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 – INFORMAÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE**

Nome do(a) Participante: \_\_\_\_\_  
 Número do RG: \_\_\_\_\_ Órgão Expedidor: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Gênero: ( ) F ( ) M ( ) Outro: \_\_\_\_\_  
 Cor da pele, conforme classificação étnico-racial adotada pelo IBGE: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 Estado: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Telefone/celular: ( ) \_\_\_\_\_

**II – INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo.
- 2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Me. Willian Falcão Lopes – doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC).
- 3. ORIENTADORA:** Dra. Liége Maria Queiroz Sitja – Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO(A) PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA**

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa: “Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Willian Falcão Lopes. Tal pesquisa tem como objetivo geral: Descrever e interpretar percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo. Como objetivos específicos: revelar nas percepções dos/as discentes a intencionalidade experiencial e conceitual evocada pelas imagens; instalar com esses/as discentes um espaço-tempo grupal focado nas relações vinculares comprometidas com a tarefa coletiva-colaborativa; desvelar a potência pedagógica das imagens no processo de planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo por meio das categorias experienciadas na construção do

Pesquisa submetida aos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNEB (com situação do parecer aprovado sob número de parecer: 5.912.434 em 27/02/2023) e da UESB (com situação do parecer aprovado sob número de parecer: 5.967.645 em 27/03/2023). Consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

projeto de intervenção imagético-pedagógico; registrar nas percepções dos/as discentes as ações do projeto de intervenção imagético-pedagógico que propiciarão relacionar as vivências de estudantes do Ensino Médio regular e integral com a experiência coletiva-colaborativa com imagens; capturar nas percepções dos/as discentes quais os desenvolvimentos formativos ou aprendizagens eles/as acreditam produzir através da experiência coletiva-colaborativa com imagens..

A realização dessa pesquisa poderá trazer benefícios sociais uma vez que a experiência coletiva-colaborativa com imagens pode convocar discentes universitários/as, que terão como campo empírico de atuação profissional os cenários escolares, a planejar-sentir-agir de maneira mais integrada, cuidadosa e profunda, pois tal experiência pode provocá-los/as a tencionarem os processos de ensino-aprendizagem dos diversos conhecimentos produzidos no âmbito da escola a se distanciarem de correntes epistêmicas mais cristalizadas e de práticas educativas reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias mais ativas, abertas e relacionadas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas. Ademais, será produzida uma devolutiva mais diretiva aos/as participantes da pesquisa por meio do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas com imagens; da construção de aprendizagens mais coletivas-colaborativas no manejo do trabalho com grupos; e da certificação de 52h em curso de extensão, por meio do cadastro dessa pesquisa como curso de extensão, aprovado pelo edital 032/2023 da UESB.

Caso aceite, você vivenciará durante essa pesquisa entrevista fenomenológica, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens e elaboração documental de um projeto de intervenção imagético-pedagógico desenvolvido nos momentos e situações pedagógicas grupais. Ambos os processos serão mediados pelo pesquisador Willian Falcão Lopes.

Devido a experiência com diversas imagens que podem se relacionar com a sua história de vida-formação, você poderá sentir-se emocionado/a ao relembrar e relatar suas memórias, pensamentos e percepções. Diante disso, o risco dessa pesquisa será o de causar emoções e sentimentos que podem emergir no processo de entrevista fenomenológica. Contudo, me comprometo a mediar os processos a partir de uma escuta sensível, empática, cautelosa e atenciosa com os diferentes tempos-espacos e movimentos dos/as participantes, buscando agir de forma equilibrada, cuidadosa e respeitosa frente às suas emoções, lhes garantindo o tempo e a atenção necessária, possibilitando que a produção das informações ocorra de maneira crítica, consciente e esclarecida. As informações produzidas durante a pesquisa não serão utilizadas em prejuízo às 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.

Por fim, destaco que a sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garanto que a sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, você não será identificado/a. Caso queira, você 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 você apresentar serão explicadas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com a professora orientadora ou com os comitês de ética da UNEB e da UESB. Explicito, ainda, que de acordo com as leis brasileiras você tem direito a indenização caso seja prejudicado/a por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo que 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** (Doutorando responsável pela pesquisa). Endereço: Avenida Jardim Guanabara, 1080, Boa Vista, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil – CEP: 45.026-145. Telefone: (75) 98156-0499. E-mail: willianf.l@hotmail.com

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

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNEB)**. Endereço: Avenida Oscar Pontes, Edifício Jequitaia, s/n, Calçada, Salvador, Bahia, Brasil - CEP. 40.411-120. Telefone: (71) 3612-1330. E-mail: cepuneb@uneb.br

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UESB)** Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié, Bahia, Brasil - CEP 45.208-091. Telefone: (73) 3528-9600 (ramal 9727). E-mail: cepjq@uesb.edu.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte, Brasília-DF, Brasil - CEP: 70.719-040.

#### V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Após ter sido devidamente esclarecido/a pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa “Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Ademais, 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. Frente a isso, assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Salvador – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

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

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

**APÊNDICE C – “Imagem poema” construída de forma coletiva-colaborativa****Imagens (in)visibilizadas**

Ser discriminado/a em algum espaço-tempo  
Nos revela o quanto as sociedades desiguais  
Precisam ser questionadas  
Ao abordar pessoas negras por suas racialidades  
E existências, incessantemente, (in)visibilizadas

Uma imagem que pode passar despercebida  
Pela visão de alguma pessoa  
Tende a não passar por outro olhar  
Que ao sentir o racismo sobre os seus traços  
Nota, o quão difícil ele é de se enfrentar

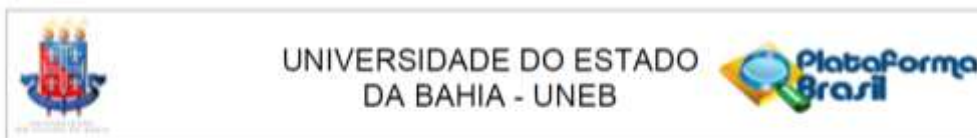
Logo, cabe a todos nós, ao percebê-lo  
empática e cuidadosamente  
Acolher quem o vivencia com amorosidade  
Pois se sabe que o racismo  
É uma profunda e estrutural crueldade

Convocamos a sociedade a pensar  
Que cicatrizes emocionais são marcadas na alma  
De quem sofre e sofreu esse racismo  
Aqui, problematizado, através da palavra  
Da luta anti-racista por equidade e justiça

Valdeci Silva de Araújo Coutinho

Willian Falcão Lopes

## ANEXO A – Último parecer do CEP/UNEB ou Parecer de Aprovação



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Percepções e atos discentes sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo

**Pesquisador:** WILLIAN FALCAO LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66350422.9.0000.0057

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

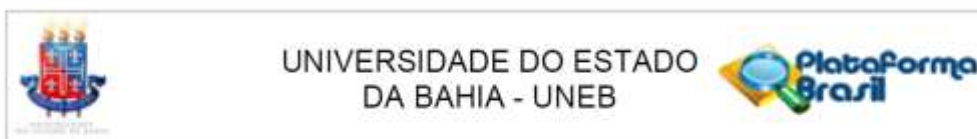
**Número do Parecer:** 5.912.434

**Apresentação do Projeto:**

O PROJETO É VINCULADO AO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.

A presente tese acadêmica intenciona descrever e interpretar percepções e atos discentes sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, tendo como campo empírico a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), câmpus Vitória da Conquista. Para tal intenção, serão propostas as seguintes questões problematizadoras: Como a experiência discente coletiva-colaborativa com imagens é percebida, reconhecida e intencionalizada nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia? Como os discentes de Geografia planejam relacionar as vivências de futuros estudantes da escola básica com a experiência coletiva-colaborativa com imagens? O estudo será apoiado nas abordagens qualitativas de pesquisa tendo como método o fenomenológico de base empírico-interventiva. Para seu acontecer, serão selecionados seis discentes regularmente matriculados no componente curricular de Prática em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia da UESB para que sejam vivenciadas entrevistas fenomenológicas, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens e elaboração documental de um projeto de intervenção imagético-pedagógico desenvolvido pelos discentes nos momentos e situações pedagógicas grupais. A arquitetura conceitual será composta,

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.434

principalmente, pelos conceitos de percepção-sensações, imagem, imaginação, imaginário, competências cognitivas, sociais e afetivas, fenomenologia empírico-interventiva, planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, e potência pedagógica.

Hipótese: Imagino, com base nas teses e dissertações estudadas durante a pesquisa, que a experiência coletiva-colaborativa com imagens pode convocar os discentes de Geografia a planejar-sentir-agir de maneira mais integrada, cuidadosa e profunda, pois tal experiência pode provocá-los a tensionarem os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a se distanciarem de correntes epistêmicas mais cristalizadas e de práticas educativas reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias mais ativas, abertas e relacionadas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

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

Objetivo Primário: Descrever e interpretar percepções e atos discentes sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo.

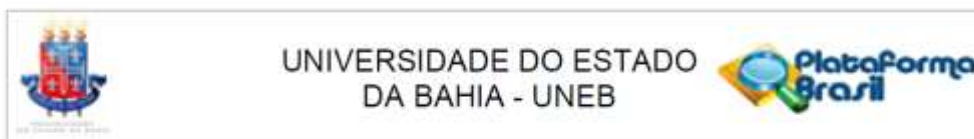
Objetivo Secundário: a) Revelar nas percepções dos discentes a intencionalidade experiencial e conceitual evocada pelas imagens; b) Instalar com esses discentes um espaço-tempo grupal focado nas relações vinculares comprometidas com a tarefa coletiva-colaborativa; c) Desvelar a potência pedagógica das imagens no processo de planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo por meio das categorias experienciadas na construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico; d) Capturar nas percepções dos discentes quais os desenvolvimentos formativos ou aprendizagens eles acreditam produzir através da experiência coletiva-colaborativa com imagens.

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

Riscos: Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3512-1330 **Fax:** (71)3512-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.434

participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

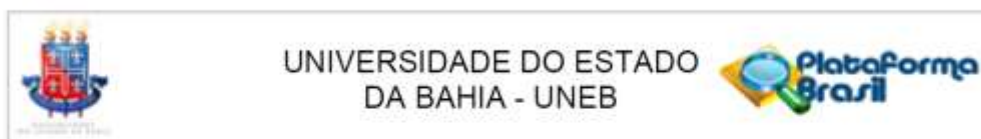
Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em "tela" que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

A Pesquisadora registra no formulário de informações Básicas, conforme segue: "O risco desta pesquisa será o de provocar emoções e sentimentos que podem emergir durante os processos de entrevistas fenomenológicas, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens e elaboração documental de um projeto de intervenção imagético-pedagógico desenvolvido pelos discentes nos momentos e situações pedagógicas grupais. Contudo, me comprometo a desenvolver esses processos a partir de uma mediação cuidadosa e de uma escuta sensível, cautelosa e atenciosa, buscando agir de forma equilibrada e respeitosa frente às emoções dos discentes, garantindo-lhes o tempo e a atenção necessária. As informações produzidas durante a pesquisa não serão utilizadas 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".

Registra no TCLE: "o risco dessa pesquisa será o de causar emoções e sentimentos que podem emergir no processo de entrevista fenomenológica. Contudo, me comprometo a mediar os processos a partir de uma escuta sensível, cautelosa e atenciosa com os diferentes tempos-espacos e movimentos dos(as) participantes, buscando agir de forma equilibrada e respeitosa frente às suas emoções, lhes garantindo o tempo e a atenção necessária, possibilitando que a

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.434

produção das informações ocorra de maneira crítica, consciente e esclarecida. As informações produzidas durante a pesquisa não serão utilizadas 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".

Comentário: A Pesquisadora registra dentro da eticidade.

Benefícios: Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

A pesquisadora descreve no formulário da plataforma Brasil, conforme segue: "Imagino que essa investigação possibilitará aos discentes a construção de competências cognitivas, sociais e afetivas com imagens, assim como o desenvolvimento de aprendizagens mais coletivas-colaborativas no manejo do trabalho com grupos. Além do mais, por meio do cadastro dessa pesquisa como atividade de extensão, poderei proporcionar aos discentes não somente ganho cognitivo, como também um retorno profissional, uma vez que esses receberão uma certificação de 60h em curso de extensão em parceria com o Departamento de Geografia".

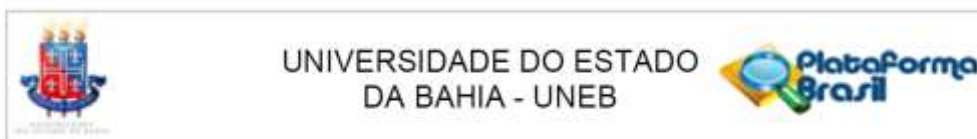
Registra no TCLE: "benefícios sociais uma vez que a experiência coletiva-colaborativa com imagens pode convocar os discentes de Geografia a planejar-sentir-agir de maneira mais integrada, cuidadosa e profunda, pois tal experiência pode provocá-los a tencionarem os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina a se distanciarem de correntes epistêmicas mais cristalizadas e de práticas educativas reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para aproximar-se e produzir epistemologias mais ativas, abertas e relacionadas com a vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas".

Comentário: A Pesquisadora registra dentro da eticidade.

#### 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

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.434

orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa tem como potencial que trará ou poderá trazer para os discentes de Geografia benefícios sociais no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, distanciando de correntes epistêmicas de práticas educativas reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas.

**Critério de Inclusão:** Os participantes desse estudo serão seis discentes de Geografia da UESB e o que os qualifica a incluir-se nessa investigação será tanto o seu desejo e vontade em participar desta pesquisa, quanto estarem regularmente matriculados no componente curricular de Prática em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia da UESB. **Critério de Exclusão:** No que se refere aos critérios de exclusão, serão excluídos discentes que demonstrarem indesejabilidade em participar da pesquisa e/ou fuga do perfil de inclusão.

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa.

O cronograma: Apresentados dentro dos aspectos da pesquisa e ética;

Instrumentos de coleta de dados: Apresentados dentro dos aspectos da pesquisa e ética.

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

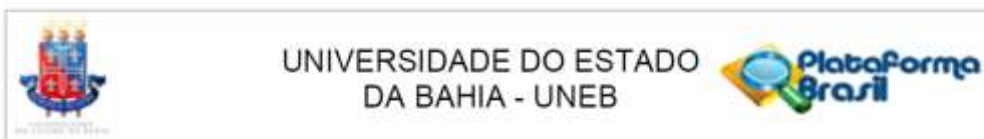
Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE para os responsáveis: Em conformidade;
- 7 – Modelo do Assentimento: Dispensado por não envolver menores de idade.
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por acessar fontes secundários;
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por acessar fontes 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

<b>Endereço:</b> Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.
<b>Bairro:</b> Água de Meninos <b>CEP:</b> 40.460-120
<b>UF:</b> BA <b>Município:</b> SALVADOR
<b>Telefone:</b> (71)3612-1330 <b>Fax:</b> (71)3612-1300 <b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.434

contar da data de aprovação do projeto.

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

O projeto encontra-se dentro 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.

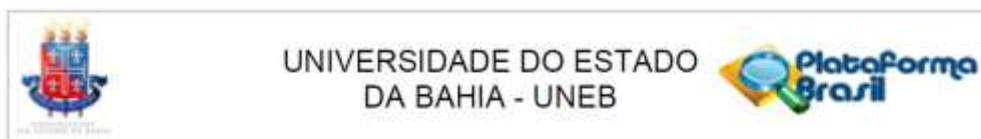
**Considerações Finais a critério do CEP:**

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 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.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	15/02/2023 11:23:09	ADHEMAR SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_da_intituicao_co participante.pdf	07/02/2023 21:02:50	ADHEMAR SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2060493.pdf	27/12/2022 23:38:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/12/2022 23:36:59	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/12/2022 23:34:43	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	27/12/2022 23:34:23	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	27/12/2022 23:33:01	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_da_instituicao_p roponente.pdf	27/12/2022 23:30:27	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/12/2022 22:46:39	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.434

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_de_TCLE.pdf	27/12/2022 22:43:48	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/12/2022 22:59:56	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

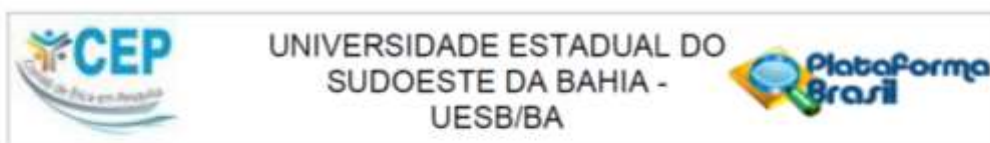
SALVADOR, 27 de Fevereiro de 2023

---

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

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

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

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Elaborado pela Instituição Coparticipante

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Percepções e atos discentes sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo

**Pesquisador:** WILLIAN FALCAO LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66350422.9.3001.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

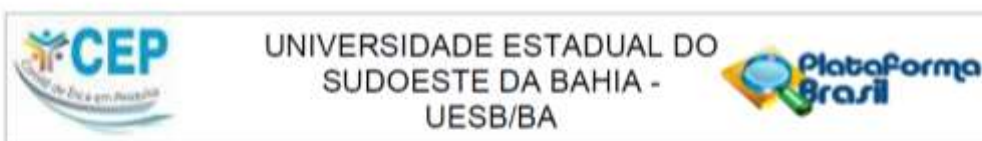
**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.967.645

**Apresentação do Projeto:**

Apresentado pelo pesquisador como a seguir: "A presente tese acadêmica intenciona descrever e interpretar percepções e atos discentes sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo, tendo como campo empírico a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista. Para tal intenção, serão propostas as seguintes questões problematizadoras: Como a experiência discente coletiva-colaborativa com imagens é percebida, reconhecida e intencionalizada nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia? Como os discentes de Geografia planejam relacionar as vivências de futuros estudantes da escola básica com a experiência coletiva-colaborativa com imagens? O estudo será apoiado nas abordagens qualitativas de pesquisa tendo como método o fenomenológico de base empírico-interventiva. Para seu acontecer, serão selecionados seis discentes regularmente matriculados no componente curricular de Prática em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia da UESB para que sejam vivenciadas entrevistas fenomenológicas, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens e elaboração documental de um projeto de intervenção imagético-pedagógico desenvolvido pelos discentes nos momentos e situações pedagógicas grupais. A arquitetura conceitual será composta, principalmente, pelos conceitos de percepção-sensações, imagem, imaginação, imaginário, competências cognitivas, sociais e afetivas, fenomenologia empírico-interventiva, planejar-sentir-agir coletivo colaborativo, e potência pedagógica."

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIÉ  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.967.645

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Descrever e interpretar percepções e atos discentes sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo.

Objetivo Secundário:

- a) Revelar nas percepções dos discentes a intencionalidade experiencial e conceitual evocada pelas imagens;
- b) Instalar com esses discentes um espaço-tempo grupal focado nas relações vinculares comprometidas com a tarefa coletiva-colaborativa;
- c) Desvelar a potência pedagógica das imagens no processo de planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo por meio das categorias experienciadas na construção do projeto de intervenção imagético-pedagógico;
- d) Capturar nas percepções dos discentes quais os desenvolvimentos formativos ou aprendizagens eles acreditam produzir através da experiência coletiva-colaborativa com imagens.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados pelo pesquisador no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

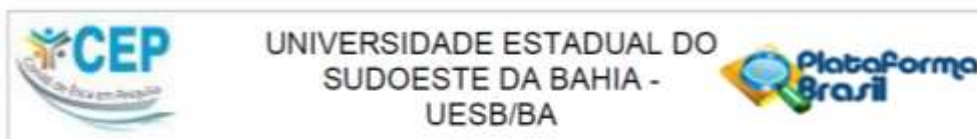
Riscos:

"O risco desta pesquisa será o de provocar emoções e sentimentos que podem emergir durante os processos de entrevistas fenomenológicas, observação participativa dos momentos ou situações pedagógicas grupais de experiência coletiva-colaborativa com imagens e elaboração documental de um projeto de intervenção imagético-pedagógico desenvolvido pelos discentes nos momentos e situações pedagógicas grupais. Contudo, me comprometo a desenvolver esses processos a partir de uma mediação cuidadosa e de uma escuta sensível, cautelosa e atenciosa, buscando agir de forma equilibrada e respeitosa frente às emoções dos discentes, garantindo-lhes o tempo e a atenção necessária. As informações produzidas durante a pesquisa não serão utilizadas 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."

Benefícios:

"Imagino que essa investigação possibilitará aos discentes a construção de competências cognitivas, sociais e afetivas com imagens, assim como o desenvolvimento de aprendizagens mais

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510  
 UF: BA Município: JEQUIE  
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3528-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.967.645

coletivas-colaborativas no manejo do trabalho com grupos. Além do mais, por meio do cadastro dessa pesquisa como atividade de extensão, poderei proporcionar aos discentes não somente ganho cognitivo, como também um retorno profissional, uma vez que esses receberão uma certificação de 60h em curso de extensão em parceria com o Departamento de Geografia.\*

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sendo a UESB, campus de Vitória da Conquista, instituição coparticipante.

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

Apresentados pelo pesquisador, conforme se segue:

- PROJETO.pdf em 27/12/2022 – OK
- Modelo\_de\_TCLE.pdf em 27/12/2022 - OK

**Recomendações:**

Ver solicitações no item "Conclusões ou pendências" e se houver dúvidas quanto ao parecer, recomendamos entrar em contato com o CEP/UESB.

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

O projeto apresenta toda documentação necessária à sua aprovação, embora algumas delas não apresentem o mesmo formato solicitado pelo CEP-UESB.

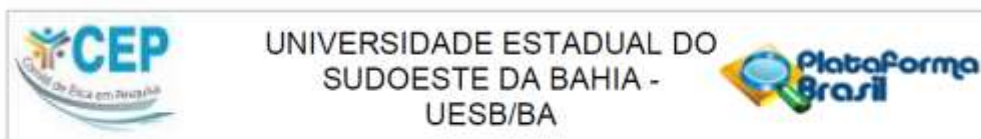
Gostaríamos apenas de fazer duas recomendações, cuja alteração está de acordo com nossas avaliações rotineiras, mas que ficarão a critério do pesquisador acatá-las ou não, já que são apenas recomendações:

**QUANTO AO TCLE:**

- No TCLE apresentado é solicitado o número do RG do participante da pesquisa. Recomendamos que seja retirada essa solicitação, caso a mesma não seja essencial para a pesquisa.

- Uma vez que a coleta de dados será realizada com discentes do curso de Geografia da UESB – Campus de Vitória da Conquista, sendo a UESB instituição coparticipante, solicitamos que seja acrescentado o endereço do CEP-UESB, no TCLE apresentado, como se segue:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
 Bairro: Jequiázinho CEP: 45.206-610  
 UF: BA Município: JEQUIÉ  
 Telefone: (73)3526-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjo@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.967.645

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequiê-BA, CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 24/03/2023, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/12/2022 23:36:59	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_de_TCLE.pdf	27/12/2022 22:43:48	WILLIAN FALCAO LOPES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 27 de Março de 2023

Assinado por:  
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.205-510  
 UF: BA Município: JEQUIE  
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

## ANEXO C – Projeto de extensão EduGeoPsIC aprovado com financiamento pela UESB

**RESOLUÇÃO CONSEP UESB Nº 021/2023** - O Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consep, no uso de suas atribuições, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466/2015, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 23 de dezembro de 2015, combinada com o artigo 16 do Estatuto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb, em conformidade com o deliberado pela Câmara de Extensão, na reunião realizada no dia 03 de abril de 2023, RESOLVE: Art. 1º Aprovar as propostas de extensão referentes ao Edital 032/2023 - Concessão de Ajuda de Custo e Bolsas de Extensão para Ações Esporádicas (Cursos e Eventos), originadas dos seguintes Departamentos: DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - DFCH Mostra Tarloevky - Esculpindo o Tempo; Processos Fantásticos - (Ano 1) Exposição da concepção visual na direção de arte cinematográfica; IV Semana de Cinema e Audiovisual. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DH Gênero, sexualidade e trabalho: violência e direitos sociais na realidade brasileira; Nacionalismo e imperialismo: panorama geopolítico do século XX e desdobramentos no século XXI; Independências e Formação dos Estados Nacionais: América hispânica, América portuguesa e África. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS NATURAIS - DCN Café com Ciência; Simpósio: Psicomotricidade na pesquisa científica; Evo-Ação na Escola; Mesa Redonda: Políticas Públicas e sua importância nas diferentes esferas em prol do bem-estar animal. **DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - DG Educação Geográfica e Psicosocial das Imagens Contemporâneas - EduGeoPsIC**. DEPARTAMENTO DE SAÚDE II - DS II Curso para Cuidadores de Pessoas com Doença de Alzheimer: 30 Anos do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alitamento Materno da Uesb, Campus de Jequiá. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - DCHL Curso de Formação Política para mulheres: Semana da Dança Uesb. Art. 2º Aprovar, ad referendum, da Plenária da Câmara de Extensão as propostas referentes ao Edital 032/2023 - Concessão de Ajuda de Custo e Bolsas de Extensão para Ações Esporádicas (Cursos e Eventos), originadas dos seguintes Departamentos: DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - DCS I Simpósio Baiano sobre Cannabis Medicinal; DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM - DCHEL I Seminário Contando Africanidades: Valorizando as Matrizes Culturais e Étnicas Brasileiras por Meio da Contação da História. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - DCEN II Seminário de Astronomia da Uesb; IX Ciclo de Seminários de Física em Itapetinga. DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA RURAL E ANIMAL - DTRA Curso de Produção de Aves no Quilombo de Thiagos. Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Vitória da Conquista, 03 de abril de 2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - PRESIDENTE DO CONSEP**

**Nº 228**, de 12 de abril de 2023 - O Reitor da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, e as normas estatutárias e regimentais, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, com amparo no art. 14 da Lei 12.209/11, os docentes JOSIANI MORAIS VIEIRA, cadastro nº 72.529124, AGTON SANTOS FERREIRA, cadastro nº 72.445823, e JOAQUIM GÔMES DA SILVA NETO, cadastro nº 72.539238, para, sob a presidência da primeira, constituir uma Comissão de Sindicância, com o fim de apurar a denúncia apresentada pela Direção do Hospital Geral Prado Valadares, na qual relata ameaças supostamente proferidas por estudantes da UESB à servidora daquela Unidade de Saúde, responsável pela articulação entre a Universidade e o Hospital, conforme consta no Processo SEI nº 019.5249.2022.0184068-21, que fica fazendo parte integrante desta como peça informativa. Art. 2º - A Comissão tem prazo de 30 (trinta) dias úteis para apresentação do Relatório Final. Art. 3º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - Reitor**

**RESUMOS DE PORTARIAS UESB**

**Nº 230**, 13/04/2023 - O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, no uso de suas atribuições legais e na forma estabelecida na Lei Estadual nº 13.466, de 22/12/2015, e as normas estatutárias e regimentais, RESOLVE: Art. 1º - CONCEDER, com amparo no art. 84 da Lei 6.677/1964, 35% (trinta e cinco por cento) de adicional por tempo de serviço, à docente CÁTIA MESQUITA BRASIL KHOURI, cadastro nº 72.000606, lotada Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET), campus universitário de Vitória da Conquista, por ter completado 35 (trinta e cinco) anos de efetivo serviço público em 07/04/2023. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 07/04/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 231**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente CRISTIANO TAGLIAFERRE, matrícula nº 72453249, para responder pela Vice Direção do Departamento de Engenharia Agrícola e Solo - DEAS, campus Universitário de Vitória da Conquista, pelo período de 01/04/2023 a 31/03/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 01/04/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 232**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, a docente MARCIA HELENA DE MELO PEREIRA, matrícula nº 72532410, para responder pela Vice Coordenação do Colegiado do Curso de Letras - CCL, campus Universitário de Vitória da Conquista, pelo período de 01/04/2023 a 31/03/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 01/04/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 233**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente ISNARA TEIXEIRA DE BRITTO, matrícula nº 72411928, para responder pela Coordenação do Colegiado do Curso de Fisioterapia, campus Universitário de Jequiá, pelo período de 04/04/2023 a 03/04/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 04/04/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 234**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente CÂMILA REGO AMORIM, matrícula nº 72417742, para responder pela Vice Coordenação do Colegiado do Curso de Fisioterapia, campus Universitário de Jequiá, pelo período de 04/04/2023 a 03/04/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 04/04/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 235**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - PRORROGAR A NOMEAÇÃO do docente CLAUDIONOR ALVES DA SILVA, matrícula nº 72408998, no cargo DAS-3- Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia, campus Universitário de Vitória da Conquista, pelo período de 31/03/2023 a 30/05/2023. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 31/03/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 236**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - PRORROGAR A DESIGNAÇÃO, sem ônus para Instituição, da docente SHEILA CRISTINA FURTADO SALES, matrícula nº 72777038, na Vice Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia, campus Universitário de Vitória da Conquista, pelo período de 31/03/2023 a 30/05/2023. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 31/03/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 237**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - NOMEAR o docente BYRON DE CASTRO MUNIZ TEIXEIRA, matrícula nº 72428369, no cargo DAS-3- Coordenador do Colegiado do Curso de Direito, campus Universitário de Vitória da Conquista, pelo período de 31/03/2023 a 30/03/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 31/03/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 238**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente CLAUDIO OLIVEIRA DE CARVALHO, matrícula nº 72433261, para responder pela Vice Coordenação do Colegiado do Curso de Direito, campus Universitário de Vitória da Conquista, pelo período de 31/03/2023 a 30/03/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 31/03/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 239**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente ROSELI MARIA CARDOSO RIBEIRO, matrícula nº 72372824, para responder pela Coordenação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Práticas em Saúde - NEPP-Saúde, campus Universitário de Jequiá, pelo período de 29/03/2023 a 28/03/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 29/03/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 240**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente CARLOS BERNARD MORENO CERQUEIRA SILVA, matrícula nº 72497868, para responder pela Coordenação do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, campus Universitário de Itapetinga, pelo período de 10/06/2023 a 10/06/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos a partir de 10/06/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**Nº 241**, 13/04/2023 - O Reitor em exercício da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, RESOLVE: Art. 1º - DESIGNAR, sem ônus para Instituição, o docente PAULO SA/VO DAMASIO DA SILVA, matrícula nº 72520630, para responder pela Vice Coordenação do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, campus Universitário de Itapetinga, pelo período de 10/06/2023 a 10/06/2025. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos a partir de 10/06/2023.

**LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES - REITOR**

**ANEXO D – Declaração de parceria com o Complexo Integrado de Educação Básica,  
Profissional e Tecnológica (CIEB)**

**ANEXO IV DO EDITAL Nº 032/2023**



**COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

*Av. Frei Benjamim - s/n, Brasil, CEP: 45051-295 - Vitória da Conquista - BA*

*E-mail: cienb.integrado@yahoo.com.br - Fone (77) 3423-1233*

**DECLARAÇÃO DE PARCERIA**

Declaramos, para os devidos fins, que o COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA é parceiro da ação de extensão intitulada “EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS (EduGeoPsIC)”, desde 03 de março de 2023. O referido apoio é de natureza ACADÊMICA e ESTRUTURAL e se efetiva nas seguintes ações: RECONSTRUIR PROJETO DE INTERVENÇÃO IMAGÉTICO-PEDAGÓGICO, INICIALMENTE PRODUZIDO POR DISCENTES UNIVERSITÁRIOS DA UESB, BUSCANDO REPENSÁ-LO E REELABORÁ-LO DENTRO DOS LIMITES E POTENCIALIDADES DO REFERIDO CENÁRIO ESCOLAR, A MEDIDA EM QUE TAMBÉM SE IDENTIFICAM OS PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DESSE PROJETO; E FOMENTAR UM ESPAÇO-TEMPO NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERIDO PROJETO DE INTERVENÇÃO IMAGÉTICO-PEDAGÓGICO PRODUZIDO POR DISCENTES UNIVERSITÁRIOS DA UESB EM PARCERIA COM ESSA COMUNIDADE ESCOLAR.

Vitória da Conquista-BA, 03 de março de 2023.

  
Lucilene Fontes Dias de Matos  
Diretora  
Aut. 485.2019.20  
Port. 268/2019

LUCILENE FONTES DIAS DE MATOS  
Representante Legal da Instituição  
Carimbo

ANEXO E – Tabela financeira produzida pela PROEX-UESB com os valores gastos nas atividades de extensão da EduGeoPsIC

**RELATÓRIO INDIVIDUAL**

Por Coordenador

COORD.: William Falcão Lopes

ANO	TÍTULO PROJETO	TOTAL APROVADO	TOTAL UTILIZADO	TOTAL UTILIZADO (%)	SALDO
2023					
	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DAS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS - EduGeoPsIC	R\$ 10.933,35	R\$ 7.789,85		71% R\$ 3.143,50
2023 Total		R\$ 10.933,35	R\$ 7.789,85	71%	R\$ 3.143,50
Total Geral		R\$ 10.933,35	R\$ 7.789,85	71%	R\$ 3.143,50

Nº PROJETO	ANO BASE	DATA ENTRADA	SEI	DESCRIÇÃO	RUBRICA	VALOR
14	2023	08/05/2023	072.4255.2023.0017164-87	Requisição nº 00066554567	Deslocamento	R\$ 191,37
14	2023	21/06/2023	072.4255.2023.0023642-15	SSA/VDC/SSA	Passagem Aérea	R\$ 573,89
14	2023	21/06/2023	072.4255.2023.0023756-83	SSA/VDC/SSA	Passagem Aérea	R\$ 573,89
14	2023	22/06/2023	072.4255.2023.0024325-80		Hospedagem	R\$ 539,80
14	2023	22/06/2023	072.4255.2023.0024216-26		Hospedagem	R\$ 539,80
14	2023	27/06/2023	072.4255.2023.0024595-18	Requisição nº00069592372	Deslocamento	R\$ 75,66

CONCEDIDO PELA PROEX (66 pastas, 66 blocos, 66 crachás) Serviços Gráficos									
									R\$
14	2023	07/07/2023	072.4255.2023.0026800-52						495,00
14	2023	10/07/2023	072.4255.2023.0026871-46		02 almoços			Alimentação	172,72
14	2023	10/07/2023	072.4255.2023.0026874-99		almoços			Alimentação	172,72
14	2023	17/07/2023	072.4255.2023.0013076-33		(01/05/2023 a 31/07/2023)			Bolsa de Extensão	1.650,00
14	2023	17/07/2023	072.4255.2023.0013046-18		(01/05/2023 a 31/07/2023)			Bolsa de Extensão	1.650,00
14	2023	17/07/2023	072.4255.2023.0013084-43		(01/05/2023 a 31/07/2023)			Bolsa de Extensão	1.650,00

\*Para não identificar os/as bolsistas e as palestrantes nesta pesquisa, rasurei os seus nomes da tabela.

## ANEXO F – Memorando que comprova a entrega do relatório final da extensão EduGeoPsIC



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - UESB/RTR/DG

Memorando nº 123/2023 - UESB/RTR/DG

Vitória da Conquista, 29 de

agosto de 2023

À Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários (GEAC),

Assunto: Relatório Final do projeto de extensão "Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas" (EduGeoPsIC)

Prezados/as,

Encaminhamos o Relatório Final da atividade de extensão intitulada "**Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas**" (EduGeoPsIC), Edital Nº 032/2023, Financiamento de ações extensionistas esporádicas (Cursos e Eventos), coordenado pelo Professor Willian Falcão Lopes, lotado no Departamento de Geografia (DG), campus da UESB de Vitória da Conquista.

O relatório encaminhado foi apresentado e aprovado pela plenária do DG, reunida no dia 25/08/2023.

Certa de contar com a compreensão desta Gerência, despeço-me e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cordialmente,



Documento assinado eletronicamente por [REDACTED], Diretor(a) de Departamento, em 29/08/2023, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 00073781093 e o código CRC 4F8AC584.

Referência: Processo nº 072.4255.2023.0035182-41

SEI nº 00073781093

\*Para não identificar o/a diretor/a do DG da UESB nesta pesquisa, rasurei o seu nome.