

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PRODUZIDAS COM IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

WILLIAN FALCÃO LOPES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo

O presente artigo acadêmico investigou, nas percepções de docentes, as experiências e construção de sentidos produzidas com imagens nas aulas de Geografia da Educação Básica. Para seu desenvolvimento, foram feitas entrevistas fenomenológicas com seis docentes de Geografia da Rede Pública de Educação da Bahia, em Salvador. Os resultados permitem afirmar que os/as docentes investigados/as têm consciência de que a experiência com imagens lhes possibilita o desenvolvimento de aprendizagens capazes de transformá-los/as, bem como proporcionar potencialidades para os processos de ensino-aprendizagem da Geografia escolar. Ademais, se espera que a experiência pedagógica com imagens nas aulas de Geografia seja um dos meios com os quais os/as docentes provoquem os processos de ensino-aprendizagem dessa área de conhecimento produzida no âmbito da escola a se distanciar de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para se aproximar e produzir epistemologias geográficas mais ativas, abertas e relacionadas com o mundo-da-vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemônicas.

Palavras-chave: Experiências e construção de sentidos com imagens; Fenomenologia Empírico-Interventiva; Percepção docente.

2137

Abstract

The present academic article investigated, from the perceptions of teachers, the experiences and construction of meanings produced with images in Geography classes in Basic Education. For its development, phenomenological interviews were conducted with six Geography teachers from the Public Education Network of Bahia, in Salvador. The results allow us to affirm that the investigated teachers are aware that experiencing with images enables them to develop learning capable of transforming them, as well as providing potentialities for the teaching-learning processes of school Geography. Furthermore, it is expected that pedagogical experiencing with images in Geography classes be one of the means by which teachers provoke the teaching-learning processes of this area of knowledge produced within the school to distance themselves from more crystallized epistemic structures and reproductive teaching practices of hegemonic and colonialist representations, to approach and produce more active geographical epistemologies, open and related to the lifeworld, enhancing vital weavings, for logics of plural rationalities capable of producing deterritorializations of hegemonic truths and beliefs.

Keywords: Experiences and construction of meanings with images; Empirical-Intervention Phenomenology; Teacher perception.

Introdução

Na perspectiva fenomenológica as imagens podem ser percebidas como 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 cantam e dançam harmonicamente, possibilitando uma valorização bastante horizontal e semelhante entre ambos. Contudo, quando uns são mais valorizados do que os outros, as imagens podem se tornar composições verticalmente conteudistas (carregadas de sentidos mas cristalizados) ou “puramente” estéticas (se aproximando de produções mais esvaziadas de sentidos) (Lopes, 2024). Ademais, na maioria das vezes remetidas ao sentido da visão (fotografias, gráficos, desenhos, mapas, grafites, memes, tabelas, 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, poesias, narrativas, pensamentos, percepções, imaginações, entre outras.

A partir dessa concepção que se abre, na qual as imagens se referem a manifestações vitais em formas-conteúdos, fenomenicamente se pode percebê-las não somente como linguagens, uma vez que revelam conteúdos próprios dispostos em suas formas que lhes permitem falar por elas mesmas ou proporcionar percepções para além do que se pretende ser dito. Ao mesmo tempo, sendo formas-conteúdos de expressão, elas existem, também, como linguagens inventivas, dinâmicas e integradoras. Na área das linguagens as imagens consistem em produtos semióticos, constructos representacionais ou, ainda, signos linguísticos a serem estudados. E como tal precisam ser compreendidas para além de seus aspectos formais (cor, textura, profundidade, entre outros), como também por meio dos significados e movimentos históricos e geográficos que as compõem (Cabral; Zanella; Werner, 2010). Além disso, para Fornari (1994, p. 117), as imagens como linguagens manifestam “não apenas nossa individualidade, mas a subjetividade do indivíduo inserido em realidades socialmente específicas. [...] ao mesmo tempo recorta do espaço uma fatia de realidade construída com o mínimo de autonomia”. Logo, se pode dizer que as imagens, enquanto linguagens, consistem em formas-conteúdos de expressão abertas, subjetivas e criativas que possibilitam às pessoas traduzirem o mundo para além da palavra escrita.

Ressalto que mesmo as imagens detendo uma potencialidade, aberta, subjetiva, plástica, dinâmica e rizomática, formada por fluxos e tortuosidades para além dos entendimentos lineares, elas continuam sendo pouco experienciadas nos espaços-tempos educativos em

relação à fala e à escrita. De acordo com Araújo (2016, p. 147), isso se relaciona predominantemente aos:

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

Organizados por formas-conteúdos de expressão mais enrijecidas e lineares, os espaços-tempos educativos de certa maneira se distanciam da experiência pedagógica com imagens, uma vez que estas tendem a desmancharem formas mais monológicas, dando lugar a uma linguagem mais plurilógica e subjetiva. Enfatizo que em nenhum momento venho propor a construção de uma nova hegemonia, a qual será ocupada pelas imagens, e sim a experiência dialógica entre as diversas linguagens em seus limites e potencialidades de expressão. Além disso, centrado por uma perspectiva racional enrijecida, que também é própria de uma sociedade representacionista e racionalista, os espaços-tempos educativos tendem a proporcionar a manutenção das estruturas sociais, uma vez que, também, são “responsáveis” pelos processos civilizatórios. Em contrapartida, sublinho que existem nos espaços-tempos educativos docentes que transgridem essas lógicas monologizantes, pois acreditam que as linguagens verbal e escrita, em suas potencialidades e limitações, não proporcionam o toque mosaico das imagens em suas formas-conteúdos de expressão policrômicas, polissêmicas, polifônicas, plásticas etc.. São esses/as docentes que por meio de suas experiências com imagens constroem sentidos capazes de ressignificarem o seu fazer pedagógico, à medida em que favorecem os processos de ensino-aprendizagem de suas áreas de conhecimento produzidas no âmbito da escola.

No entanto, experienciar imagens de maneira radical ou em profundidade implica em envolvimento, reflexividade, prática, teorização, ressignificação e para tanto se faz necessário o desenvolvimento de competências cognitivas complexas (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 (hermenêutica) e pré-reflexiva¹ (fenomenológica),

¹ Na Fenomenologia a visão pré-reflexiva é anterior a uma reflexão mais teorizante, sendo ela os sentidos construídos pela pessoa sobre um determinado fenômeno com base em sua história-de-vida (Lopes, 2024).

passando a experienciar imagens de uma maneira na qual a teoria se propõe dialógica com práticas e subjetividades, e não dicotômica a elas.

Frente a essa discussão, investiguei, nas percepções de docentes, as experiências e construção de sentidos produzidas com imagens nas aulas de Geografia da Educação Básica. Apoiei essa investigação nas abordagens qualitativas de pesquisa, a aproximando do Método Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I) (Lopes, 2024), sendo um estudo com seis docentes de Geografia da Rede Pública de Educação da Bahia, em Salvador². O estudo foi desenvolvido em três campos empíricos (Colégio Estadual Henriqueta Martins Catharino, Colégio Estadual Luiz Tarquínio e Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães). O dispositivo de produção de achados³ da investigação foi a entrevista fenomenológica⁴. A perspectiva de descrição e de interpretação desses achados foi a fenomenológica proposta por Giorgi (1997). Ao mesmo tempo, em alguns momentos, realizei análises mais hermenêuticas.

De modo geral, organizei este artigo acadêmico em quatro seções. Inicialmente abordo sobre a concepção de imagem e a necessidade de sua experienciação em diálogo com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. O foco está nas discussões sobre o desenvolvimento de competências cognitivas complexas com imagens enquanto provocação para um ensino mais problematizante e para uma aprendizagem mais experiencial. Na seção seguinte, trago os resultados e discussões descritos e interpretados das percepções de docentes de Geografia da Educação Básica sobre as aprendizagens desenvolvidas no ensino com imagens. As considerações finais, são o espaço-tempo em que proponho uma síntese dos

² Essa investigação se refere a uma subseção da minha dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da Geografia”. Sublinho, ainda, que essa dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) sobre o parecer 3.636.895.

³ “Chamo de achados da investigação todas as imagens percepções-sensações, pensamentos, emoções, sentimentos, interações, intencionalidades e acontecimentos que emergiram durante o tempo-espaço e movimento da pesquisa[-extensão]. Além disso, acredito que a ideia de achados, em relação à 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).

⁴ “Para Gomes (1997) a entrevista fenomenológica consiste em um dispositivo que possibilita o contato com as percepções e, principalmente, com as experiências conscientes dos[as] entrevistados[as]. Além disso, essa entrevista orienta os (des)caminhos pré-reflexivos para o estudo da consciência do[a] pesquisador[a], e também das informações por ele[a] produzidas nos momentos de entrevista. Ela remete a uma entrevista sensível, flexível, relacionada com a vida e aberta aos diversos comportamentos, atitudes e valores dos[as] entrevistados[as]. A entrevista fenomenológica possibilita uma abertura e contato com o plano do vivido das pessoas ou com o seu ser-no-mundo” (Lopes; Macêdo; Sitja, 2023, p. 191).

sentidos construídos, além das possibilidades através da experiência pedagógica com imagens.

O desenvolvimento de competências cognitivas com imagens enquanto provocação para um ensino mais problematizante e para uma aprendizagem mais experiencial

A experiência com imagens pode propiciar que as aulas dos/as docentes da Educação Básica favoreçam o diálogo e a inclusão das múltiplas percepções de seus discentes, assim como pode proporcionar aos seus fazeres pedagógicos um lugar de equidade de direitos e de expressão da diversidade em suas singularidades. Uma aula que experiencia com imagens tende a possibilitar tanto o desenvolvimento de competências cognitivas complexas (compreensiva, crítica e criativa), quanto a quebra dos limites e das fronteiras dos territórios disciplinares, fomentando espaço-tempo a um fazer interdisciplinar ou transdisciplinar, no qual as realidades globais passam a não ser mais apresentadas de forma fragmentada, e sim integradas.

É pensando na possibilidade de um outro acontecer da aula por meio da experiência compreensiva, crítica e criativa com imagens, que levanto os seguintes questionamentos: o que é uma aula? Quais os principais elementos que a constituem? Na visão de Garcia (1997, p. 2), a aula é:

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

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

Quando a ênfase é atribuída ao/à docente, este/a é responsável pela “transmissão” do conhecimento; já quando é direcionada ao/à discente, ele/a é responsabilizado/a e capaz de gerir de forma autônoma a sua relação com o conhecimento. Contudo, quando a ênfase não é disposta nem ao/à docente nem ao/à discente para priorizar as relações entre ambos/as e o conhecimento, se tem a ampliação mútua entre as pessoas envolvidas no processo.

Em suma, é por meio das formas e qualidades com que os principais elementos que constituem a aula se organizam, seja essa organização mais vertical ou horizontal, que os diferentes processos de ensino e aprendizagem vão acontecendo. Sendo assim, no que consistem o ensino e a aprendizagem?

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

Explicito que a depender da perspectiva teórica-metodológica e do impulsionamento de uma experiencição compreensiva, crítica e criativa com imagens, o ensino pode se compor mais provocativo e problematizante. Um ensino problematizante favorece as pessoas participações mais ativas, reflexivas, questionadoras, inventivas e colaborativas com a sociedade, à medida que vai, também, tornando os/as atores/atrizes sociais responsáveis pelos seus atos. Esse ensino se distancia de concepções tradicionalistas, pois nele o/a docente não é o/a único/a detentor/a do saber ou, ainda, o/a único/a interlocutor/a da aula.

2142

Em geral, o ensino problematizante consiste em um ato político-pedagógico, no qual o/a docente tende a questionar e provocar os/as discentes, quando por meio de imagens, pode possibilitá-los/as condições para o desenvolvimento do protagonismo. O desenvolvimento do protagonismo se torna possível através da produção de espaços-tempos de horizontalidade, da construção e tomada de decisões coletivas-colaborativas, da constante motivação grupal, e da abertura para a provocação e para a construção de competências cognitivas complexas (compreensiva, crítica e criativa) dos/as discentes. Para mais, o ensino problematizante com imagens não se implica apenas com o desenvolvimento do protagonismo, uma vez que “preocupa-se”, concomitantemente, com as formas e qualidades nas quais os/as discentes (re)configuram e desenvolvem as suas aprendizagens.

A aprendizagem, geralmente, se configura em uma “reconstrução de saberes próprios, os da ciência e os da experiência, numa dupla ruptura epistemológica” (Marques, 2000, p. 123). Acredito que assim como o ensino tensionado pela experiencição com imagens, de maneira compreensiva, crítica e criativa, tende a ser mais problematizante, a aprendizagem, quando elaborada por essa experiencição pode se compor mais marcante, contínua e, principalmente, experiencial. De acordo com Pimentel (2007, p. 160), a aprendizagem experiencial decorre:

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

Dito com outras palavras, a aprendizagem experiencial se refere a uma aprendizagem social, a qual se processa em um lugar de encontro ou em um caminho do meio entre os conhecimentos prévios (conhecimentos elaborados de uma maneira singular por meio do contato com o ser-no-mundo em acordo com os seus atravessamentos biopsicossocioespirituais, estando estes disponíveis e armazenados na experiência imaginária de quem os processa) e os novos conhecimentos a serem construídos (novas imagens, novas percepções, novos conceitos etc., os quais podem, ou não, estarem relacionados aos conteúdos e temas das áreas de conhecimentos produzidas no âmbito da escola).

Sublinho que no acontecimento da aprendizagem experiencial a construção dos novos conhecimentos não se desenvolve de maneira aleatória, mas por meio do ato perceptivo, o qual é possibilitado pelas nossas intenções em (re)configurar esses conhecimentos por meio de nossas experiências imaginárias. Para além de uma construção cognitiva, a aprendizagem experiencial é, também, uma elaboração profunda, integradora e holística, a qual não acontece por meio da fragmentação dos elementos que a compõem, e sim através das formas e qualidades com as quais esses elementos se organizam em uma totalidade/*gestalten*.

Essa aprendizagem reside, ainda, em uma configuração crítico-questionadora capaz de levar a pessoa que a elabora a compreender-refletir e a ampliar consciência sobre a sua insuficiência, buscando o constante ato criativo de ressignificá-la. Além disso, a aprendizagem experiencial tende a acontecer por meio de provocações em contato com o/a outro/a, pois são essas provocações que a possibilitam ir além de uma elaboração unicamente pessoal para se tornar também coletiva, uma vez que se funda e se fortalece nas interações sociais. São as interações e os afetos construídos no processo que solidificam e marcam essa aprendizagem na memória, proporcionando que a mesma ultrapasse os territórios das vivências e se estruture como uma experiência.

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

Já a experiência seria as formas e qualidades com as quais os/as discentes relacionariam as imagens das vivências desenvolvidas na atividade de campo com as suas experiências imaginárias e conhecimentos conceituais, construídos de forma prévia em sala de aula, sobre falha geológica. A falha geológica, basicamente, consiste em um processo de ruptura de blocos rochosos que constituem a superfície terrestre. Elas se formam diante do encontro entre placas tectônicas ou, ainda, por meio de um intenso deslocamento de rochas em localidades de morros ou de encostas, podendo ser classificadas como falhas normal (que acontece quando um bloco desce ou abaixa em relação à superfície da falha), transcorrente (que acontece por meio de um movimento paralelo entre os dois blocos) ou inversa (que acontece quando um bloco sobe em relação à falha). É por meio dessas informações que os/as discentes mediados pelo/a docente, poderão relacionar a falha de Salvador com uma falha normal, entendendo que o bloco que desceu em relação a superfície da falha vai além da localidade do Elevador Lacerda, constituindo todo o desnível entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa.

O que quis dizer, em outras palavras, para os/as que não são docentes de Geografia ou que ainda não vivenciaram o mencionado espaço geográfico de Salvador-BA, é que nem tudo que vivenciamos é experienciado, embora vivência e experiência estejam na perspectiva fenomenológica intimamente relacionadas. Experienciar requer muito mais do que só conhecer, ter contato ou vivenciar, requer ir mais a fundo nos processos, buscando perceber intencionalmente os fenômenos vivenciados por meio das nossas experiências imaginárias, podendo relacioná-los com aquilo que já conhecemos e só posteriormente notá-los em suas singularidades. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”. Diante disso, penso que mesmo a experiência sendo uma configuração particular e muito própria de quem a elabora, ela consiste, também, em um fazer coletivo, uma vez que o seu processamento se desenvolve em um mundo-da-vida que também é público, o que a compõe muito mais como

um ato intersubjetivo do que como um fazer “puramente” individualizado. É como ato intersubjetivo que a experiência favorece a construção de sentidos capazes de (des)acomodar e (des)afetar os modos de pensar-sentir-agir de quem a compõe.

Frente às discussões referentes aos processos de ensino e aprendizagem, ressalto que mesmo havendo abordagens, grupos e pessoas que os entendem como duas totalidades autossuficientes, que se movimentam por dinâmicas próprias para o alcance de suas finalidades, na fenomenologia esses conceitos estão intimamente relacionados. O ensino e a aprendizagem foram distinguidos separadamente nesta seção apenas para fins explicativos, pois, com base nas concepções de Freire (1997), Garcia (1997) e Cavalcanti (2008), penso que esses conceitos estão articulados em uma relação interdependente de ensino-aprendizagem.

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

A dicotomização entre o ensino e a aprendizagem vem sendo cada vez mais desacreditada desde a pedagogia crítica, contribuindo para o descrédito do ensino tradicionalista. As pedagogias contemporâneas de base fenomenológicas defendem, fundamentadas em estudos pedagógicos, psicológicos e educacionais, que ensino e aprendizagem são conceitos dialógicos, uma vez que o/a discente é ativo/a da sua aprendizagem, deixando de ser visto socialmente enquanto uma pessoa passiva do ensino transmitido pelo/a docente (Vygotsky, 2001).

Em resumo, a experiência com imagens de maneira compreensiva, crítica e criativa possibilita uma potência pedagógica capaz de mobilizar, tensionar, provocar e dar vida ao que tende a ser mais enrijecido. A experiência com imagens dessa maneira possibilita que o ensino não se constitua em uma transmissão de verdades absolutas, podendo ser desenvolvido de formas mais problematizantes, ao mesmo tempo em que favorece que a aprendizagem não seja limitada a uma mera assimilação passiva pelos/as discentes, tendendo a ser configurada em formas mais experienciais. É nessa dinâmica que o ensinar pode se tornar mais dialógico e não repetitivo, e o aprender pode se desenvolver mais relacionado com as experiências e a construção de sentidos, e não apenas a um processo de memorização mecânica.

Percepções de docentes de Geografia da Educação Básica sobre as aprendizagens desenvolvidas no ensino com imagens

Nessa seção identifico nas percepções docentes os principais desenvolvimentos formativos conscientes que emergem através da experiencição com imagens nas aulas de Geografia. Para isso, sugeri durante as entrevistas fenomenológicas o seguinte questionamento: enuncie quais desenvolvimentos formativos foi possível perceber por meio do seu trabalho com imagens, o que já aprendeu com esse trabalho, ou seja, informe se esse trabalho lhe possibilitou alguma transformação pedagógica. Com as falas dos/as docentes foi construído o Quadro 2.

Quadro 2 – As aprendizagens dos/as docentes através da experiencição pedagógica com imagens

Ceará	“Uma imagem que você viu em 1998 ou 1999 já mudou muito até 2019. Se você não olhar com um olhar mais crítico não vai enxergar as mudanças. Eu acho que também me desperta curiosidade, pois procuro coisas diferentes para trabalhar”. (Docente Ceará, entrevista fenomenológica, 2019).
Rio Grande do Norte	“Eu aprendo que nem sempre o trabalho com imagens vai na direção que eu tinha planejado, acaba indo para outras direções e aí você tem que ter um ‘jogo de cintura’ para se adequar e permitir que os/[as] estudantes fluam, também porque tem que aproveitar o momento de interesse do/[a] aluno/[a]. A imagem tem um poder muito grande, porque ela desestabiliza e tira a pessoa do lugar. A imagem é um ‘recurso’ que me permite estar preparado para as situações adversas”. (Docente Rio Grande do Norte, entrevista fenomenológica, 2019, grifo meu).
Pernambuco	“Com a imagem eu aprendi a dar mais dinâmica e significado a minha aula, é o que é mais relevante, na verdade. Trabalhar imagens é você significar o que você está trabalhando e aí você acaba, também, se autossignificando como profissional, porque você vai se desafiar, vai trazer coisas diferentes. A imagem me tira do ‘lugar comum’, porque quando eu trabalho imagens não me sinto aquela professora que só entra na sala e ‘vomita’ os conteúdos. Então você dá outra vertente para a sala de aula”. (Docente Pernambuco, entrevista fenomenológica, 2019, grifo meu).
Paraíba	“Eu acho que é aprimorar o meu conhecimento, pois quanto mais você assiste a um filme, mais você vai percebendo alguma coisa; se assiste novamente, vai percebendo outra. Eu acho que se você vai trabalhando com imagens, com o passar do tempo vai percebendo mais sobre elas, tendo um maior entendimento ou até mesmo melhorando as suas explicações sobre essa imagem, podendo dar um novo direcionamento à aula. Acredito que assim aprimoro o meu conhecimento geográfico”. (Docente Paraíba, entrevista fenomenológica, 2019).

Sergipe	“A imagem acompanha as dinâmicas e as transformações do mundo. Ela me traz o novo. E perceber as mudanças me é interessante. Mostra como era antigamente, o orelhão e o primeiro celular. Eu já até levei isso para a sala, a transformação dos meios de comunicação. Compreender essas mudanças é correr atrás para acompanhar isso nos assuntos. Tive um professor em São Lázaro que as suas fichas pareciam pergaminhos, parecia que ele parou no tempo e eu me prometi não repetir essa cena”. (Docente Sergipe, entrevista fenomenológica, 2019).
Bahia	“Me ensinou que existe uma elite dominante, que diz o que é certo e o que é errado. Me ensinou que o[a] professor[a] tem um grande desafio, pois hoje ele[a] pode ser acusado de ser um doutrinador, assim como pode ser acusado de ser um desconstrutor daquilo que é importante para as famílias dos alunos, principalmente no quesito religião. As imagens podem incomodar pelo cheiro, pela cor e pela representação. Logo, aprendo a lidar com as reações dos[as] estudantes com essas imagens”. (Docente Bahia, entrevista fenomenológica, 2019, grifo meu).

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo acadêmico.

De modo geral, os/as docentes investigados/as⁵ têm consciência de que a experiencição com imagens lhes possibilita o desenvolvimento de aprendizagens capazes de transformá-los/as, bem como proporcionar potencialidades para os processos de ensino-aprendizagem da Geografia escolar. Dentre as aprendizagens identificadas estão: o desenvolvimento do pensamento crítico; o acompanhamento das transformações socioespaciais; a abertura e habilidade para lidar com as adversidades da aula; a busca por inovação, dinamismo, significação e produção de sentidos para as suas aulas; e a construção de competências cognitivas complexas.

Sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, imagino que os/as docentes acreditam que a experiencição com imagens os/as torna mais reflexivos/as, questionadores/as e atentos/as tanto para as transformações socioespaciais, os/as mantendo atualizados/as, quanto para as possíveis intencionalidades que constituem as imagens mais cristalizadas dispostas nos mais variados dispositivos técnico-científico-informacionais, os/as permitindo reconhecer e problematizar com os/as seus/suas discentes imagens produzidas por grupos hegemônicos, as quais favorecem a manutenção de muitos dos privilégios desses grupos.

⁵ Durante a construção da minha dissertação de mestrado acadêmico (2018 - 2020), para manter o anonimato dos/as docentes investigados/as, recorri a nomes fictícios como meio de propiciar a preservação de suas identidades. Os codinomes foram desenvolvidos em homenagem aos estados do Nordeste: Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Sergipe e Paraíba, respectivamente os estados que apresentavam as menores taxas de analfabetismo da Região, com base nas informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em junho de 2019, na penúltima Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (Taxa..., 2019).

Com relação à abertura e à habilidade para lidar com as adversidades, os/as docentes relatam que a experiencição com imagens provoca os/as discentes a se tornarem mais ativos/as e questionadores/as. Os/As discentes, instigados pela abertura da imagem, tendem a desenvolver questionamentos que tensionam as aulas dos/as docentes a seguirem novos “rumos” ou orientações, e essa situação nem sempre é agradável para os/as docentes, pois muitas vezes eles/as não estão preparados/as para abdicar do controle, o qual muitas vezes lhes é cobrado, ainda que de forma estigmatizada, como habilidade de “um/a bom/boa docente”, como também na abertura para essas novas orientações, os/as docentes acabam apresentando dificuldades para lidar com as reações afetivas manifestadas pelos/as discentes ou com os conteúdos por eles/as levantados.

Cabe destacar que a abertura dos/as docentes para lidar com essas adversidades os/as permite, dentro da “medida do possível”, pesquisar estratégias pedagógicas para tentar solucionar as situações que lhes são apresentadas, assim como para provocar os/as discentes a auxiliá-los/as nessa pesquisa ou na resolução das situações-problema em sala de aula. Ao convocar os/as discentes para auxiliá-los/as, os/as docentes estimulam o desenvolvimento da autonomia de seus/suas discentes, a medida em que os/as convidam para a centralidade do processo, pois enquanto pessoas ativas eles/as também são responsáveis pelo qualificado acontecimento pedagógico da aula. Acredito que são essas atitudes dos/as docentes que favorecem a construção de protagonismos em suas aulas de Geografia.

Acerca da busca por inovação, dinamismo, significação e produção de sentidos para as suas aulas, os/as docentes supõem que a experiencição com imagens permite que os/as discentes construam aprendizagens mais experienciais e isso se deve ao fato de que quando desenvolvem essa experiencição, tendem a apresentar novidades para os/as discentes, tornando-os/as mais participativos/as e comunicativos/as. Dentre as principais comunicações desenvolvidas pelos/as discentes nessa experiencição estão os relatos de suas realidades locais ou de seus lugares geográficos.

Os relatos das realidades locais ou dos lugares dos/as discentes, em diálogo com os conteúdos de Geografia ensinados pelos/as docentes e articulados a experiencição com imagens, possibilita que esses/as discentes construam sentidos profundos para aquilo que aprendem, ao mesmo tempo em que podem (re)significar o que já sabiam em suas experiências imaginárias, tornando o que é aprendido cada vez mais experiencial e marcante em suas memórias.

Por fim, os/as docentes pensam que a experiencição pedagógica com imagens também lhes possibilita a construção de competências cognitivas complexas. Para eles/as, tal experiencição os/as convoca a uma reflexão crítica sobre o ensino que produzem e é por meio dessa convocação que tendem a se “desafiar” a (re)criarem as suas práticas de ensino, tornando-as cada vez mais abertas, dinâmicas e relacionadas com o mundo-da-vida de seus/suas discentes.

Considerações Finais

Em geral, pude evidenciar com esta investigação que as imagens carregam consigo uma potência pedagógica capaz de desmanchar conceitos e de convocar os/as discentes a se tornarem mais envolvidos com a Geografia escolar e com os seus próprios processos de aprendizagem. Além disso, percebi que a experiencição com imagens possibilita aos/às docentes tencionarem o ensino da Geografia a se tornar mais problematizante, questionador, sensível, inovador, dinâmico, inventivo e, principalmente, relacionado com o mundo-da-vida de seus/suas discentes.

A experiencição com imagens de maneira compreensiva, crítica e criativa pode impulsionar o/a docente e os/as discentes a desenvolverem competências cognitivas complexas, possibilitando tanto profundidade para compor imagens, quanto para interpretá-las criticamente. Ademais, dessa maneira, a experiencição com imagens favorece um contato com as sensações e vivências dos/as discentes, gerando uma maior aproximação e interação entre eles/as e o/a docente. Além disso, quando articuladas com os conteúdos da Geografia escolar, essas sensações possibilitam que a aprendizagem dos/as discentes se torne mais experiencial e marcante em suas memórias.

No que se refere às construções conceituais, as imagens foram percebidas enquanto manifestações em formas-conteúdos, uma vez que são tanto constituídas por conteúdos próprios, como a suas materializações (físicas ou imaginativas) não poderiam existir se veiculadas a outras formas. Quando os conteúdos nas imagens são mais valorizados que as suas formas, estas podem ser percebidas como construções conteudistas de sentidos mais cristalizados. Já quando as formas das imagens são mais valorizadas que os seus conteúdos, elas tendem a ser observadas enquanto produções mais desconectadas da “realidade”, ilógicas ou esvaziadas de sentidos. Além do mais, na maioria das vezes associadas ao sentido da visão, as imagens nem sempre são visíveis, podendo ser também construções imaginativas.

Em conclusão, se espera que a experiencição pedagógica com imagens nas aulas de Geografia possa se configurar como um dos meios com os quais os/as docentes provoquem os processos de ensino-aprendizagem dessa área de conhecimento produzida no âmbito da escola a se distanciar de estruturas epistêmicas mais cristalizadas e de práticas docentes reprodutoras de representações hegemônicas e colonialistas, para se aproximar e produzir epistemologias geográficas mais ativas, abertas e relacionadas com o mundo-da-vida, potencializadoras de tessituras vitais, para lógicas de racionalidades plurais, capazes de produzir desterritorializações de verdades e crenças hegemonizantes.

Referências

- Anastasiou, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- 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).
- 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.
- Cavalcanti, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- Fornari, Liege Maria Sitja. **Metamorfoses da prisão**: desestruturação e reestruturação da imagem pessoal. 1994. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- Garcia, Olgaíre Gomes. A aula como momento de formação de educandos e educadores. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF, n. 104, p. 62-84, 1997.
- Giorgi, Amadeo. Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. **Análise Psicológica**, 24 (3), 2006, p.353-361.
- Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- Lima, Valderéz Marina do Rosário; Grillo, Marlene Corroero. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. *In*: Grillo, Marlene. *Et al* (org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 21-31.
- Lopes, Willian Falcão. **Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da Geografia**. 2020. 153 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico) -
- Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 18, p. 2137 - 2151, maio, 2024.

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

Lopes, Willian Falcão; Oliveira, Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira; Sitja, Liége Maria Queiroz. Experiências e produção de sentidos com imagens nos espaços-tempos escolares: percepções político-pedagógicas de docentes de geografia. In: Andrecks V. O. Sampaio *et al.* (Org.). **Horizontes do pensamento geográfico: conhecimento e práticas no ensino de Geografia**. 1ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 189-206.

Lopes, Willian Falcão. **Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo**. Orientadora: Liege Maria Queiroz Sitja. 344 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. (DEDC) Campus I, Salvador, 2024.

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

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

Vygotsky, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, Lev Semenovitch; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

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

2151

Autor 1:



Willian Falcão Lopes

Doutor e mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc-UNEB, graduado em Licenciatura em Geografia pela UESB, graduado em Psicologia - Formação de Psicólogo pela UFBA (CRP03/29540). Tem experiência na docência universitária como professor Assistente da UESB. Atualmente coordena o grupo de Pesquisa-Extensão EduGeoPsIC (Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas).

Email: willian.lopes@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1616632734475612>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-365X>