

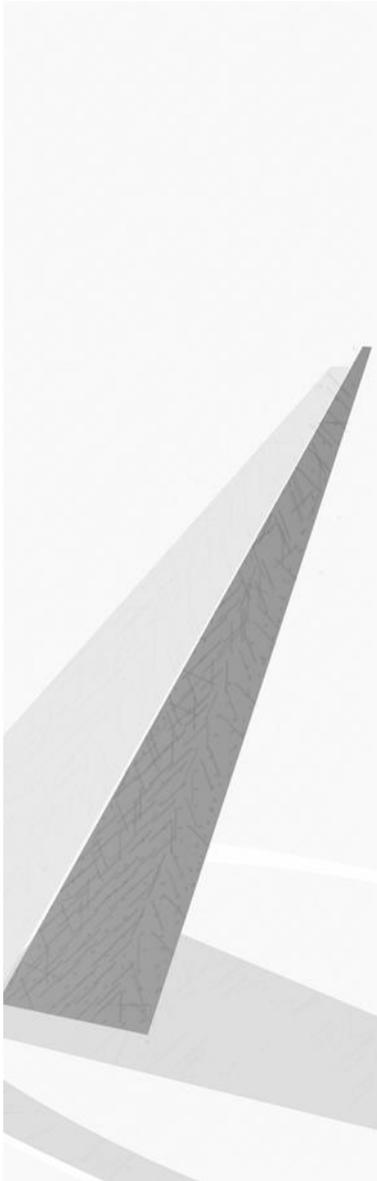
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

**O PROTAGONISMO DAS IMAGENS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA**

(Tese de Doutorado)

Adriane Camilo Costa

Goiânia / 2019



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: [] Dissertação [x] Tese
2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: **Adriane Camilo Costa**

Título do trabalho: **O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Adriane Camilo Costa
Assinatura do(a) orientador(a)

Data: 29 / 08 / 2019.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

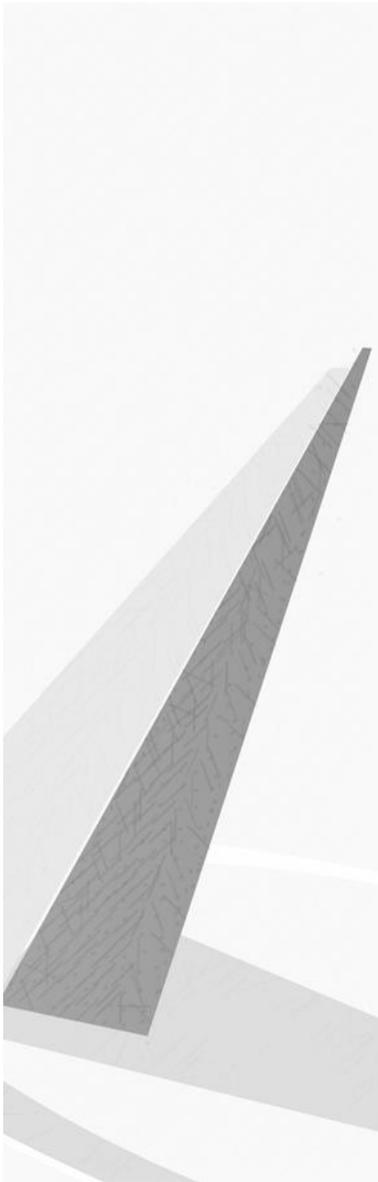
**O PROTAGONISMO DAS IMAGENS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA**

Adriane Camilo Costa

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Doutorado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação da Profa. Dra. Alice Fátima Martins.

Goiânia / 2019





Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Costa, Adriane Camilo

O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia [manuscrito] / Adriane Camilo Costa. - 2019.

231 f.: il.

Orientador: Profa. Dra Alice Fátima Martins.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2019.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Cultura visual. 2. Visualidades. 3. Proposta pedagógica . 4. Imagem. 5. Escola de Tempo Integral. I. Martins, Dra Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
Campus Samambaia – Caixa Postal 131 – CEP: 74.001-970 – Goiânia/GO

Fones: (62) 3521-1440 www.fav.ufg.br/culturavisual

Ata nº 018/2019 da reunião da banca examinadora da defesa de tese de **ADRIANE CAMILO COSTA** – Aos quinze dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, às 14h00min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Professores Doutores: Alice Fátima Martins (FAV/UFG) – orientadora, Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG), Rita Márcia Magalhães Furtado (FE/UFG), Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG) e José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro (FAV/UFG) para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada no auditório da Faculdade de Artes Visuais, Campus Samambaia, procederem à avaliação da defesa de tese intitulada: **O PROTAGONISMO DAS IMAGENS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA**, em nível de Doutorado, área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, de autoria de **ADRIANE CAMILO COSTA**, discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora Alice Fátima Martins, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 20 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda. Terminada a arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº. 1403/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, a tese foi considerada aprovada por unanimidade, com as seguintes observações

por parte da banca: 1) Agradecer a autora pelo trabalho realizado e a participação dos membros da banca examinadora. 2) Agradecer a presença do autor da tese e a participação dos membros da banca examinadora. 3) Agradecer a presença do autor da tese e a participação dos membros da banca examinadora. 4) Agradecer a presença do autor da tese e a participação dos membros da banca examinadora.

Cumpridas as formalidades de pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e para constar eu, Arlete Maria de Castro, secretária do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, lavrei a presente Ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em quatro vias de igual teor.

Profa. Dra. Alice Fátima Martins
Presidente – FAV/UFG

Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes
Membro - FL/UFG

Carla Luzia de Abreu
Prof. Dr. Carla Luzia de Abreu
Membro – FAV/UFG

Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado
Membro – FE/UFG

Prof. Dr. José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro
Membro – FAV/UFG

O PROTAGONISMO DAS IMAGENS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA

Adriane Camilo Costa

Goiânia, 15 de agosto de 2019.

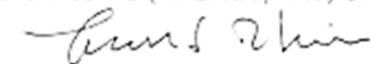
FOLHA DE APROVAÇÃO


Profa. Dra. Alice Fátima Martins
Orientadora (PPGACV/FAV/UFG)


Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães
Furtado
Membro externo (FE/UFG)

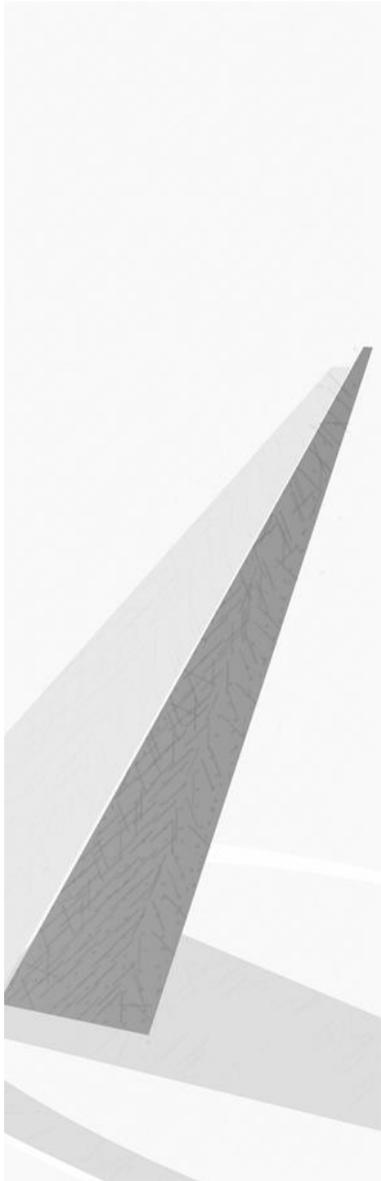

Profa. Dra. Marcelene Pelegrine
Gomes Membro externo
(Letras/UFG)


Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu
Membro interno (PPGACV/FAV/UFG)


Prof. Dr. José S. Ribeiro
Membro interno (Universidade Aberta de Portugal - PPGACV/FAV/UFG)

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante
Suplente externo (EFPH/PUC Goiás)

Profa. Dr. José César Teatini de Souza Climaco
Suplente interno (PPGACV/FAV/UFG)



*Aos meus filhos Danilo e Diogo, companheiros
que fortalecem minha jornada, e a Anita, minha
neta, que me faz acreditar em dias melhores.*

Agradeço

Aos meus filhos pelas horas de conversa que contribuíram significativamente para os percursos da pesquisa.

À professora D^{ra} Alice Fátima Martins, pela confiança, abrigo e orientação.

À professora D^{ra}. Carla de Abreu pelo seu compromisso profissional e ético com a educação pública que na Banca de Qualificação, contribuiu substancialmente com direcionamentos para minha pesquisa.

Aos meus amigos Paulo Caetano, Carla, Walney José, Marcilene, Inez, Gislene, Cláudia que mesmo com a falta de tempo nesses quatro anos de doutorado não desistiram da nossa amizade.

À Secretaria Municipal de educação de Goiânia pela licença aprimoramento remunerada e por autorizar a pesquisa de campo nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia.

À Faculdade de Artes Visuais / UFG pelo papel expressivo na minha formação acadêmica, em particular no doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual.

Às professoras e professores da banca de defesa que dispuseram tempo e conhecimento na avaliação desta tese.

Às colaboradoras da pesquisa, sem elas a pesquisa não seria possível.

Ao meu marido Sérgio e à minha prima/irmã Karla pela motivação diária.



Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar as experiências visuais de uma Escola Municipal de Tempo Integral de Goiânia com base nas imagens e artefatos utilizados nos seus espaços físicos, visando destacar o modo pelo qual as marcas da cultura dos professores são projetadas visualmente nos espaços das instituições escolares. Na perspectiva de indagar e problematizar as imagens procurando compreender seus desempenhos na escola, o ponto de partida foi a premissa de que as imagens e artefatos expostos nos espaços das instituições escolares são importantes para a formação integral dos sujeitos e também que é de responsabilidade dos profissionais da educação utilizarem esses espaços como parte do processo de ensino/aprendizagem para a construção de conhecimento coletivo. Dessa forma, a produção visual da escola constituiu o cerne da pesquisa, evidenciando a prática pedagógica das profissionais da educação que atuavam numa escola organizada em tempo integral. Seis professoras pedagogas colaboraram com a pesquisa. Todas atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, etapa atendida pela escola. A pesquisa fundamentou-se na diversidade de dados, construindo uma abordagem metodológica híbrida, na qual as imagens compartilhadas nos espaços da escola foram consideradas com criticidade, prudência e atenção. Nesse contexto, cores e ícones endereçados a públicos específicos, meninas ou meninos, estavam recorrentemente presentes nas imagens percebidas na escola evidenciando o normatizado, reforçando padrões estéticos e comportamentos esperados. O texto da tese está organizado em quatro capítulos, todos eles em diálogo com a educação e com a cultura visual. No primeiro capítulo é apresentada a estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação de Goiânia enfatizando as concepções dos currículos vigentes. No segundo, as visibilidades e visualidades dialogam entre o que era percebido nos registros do trabalho de campo e os elementos conceituais e visuais encontrados. No terceiro são evidenciadas as experiências de uma das professoras colaboradoras que desenvolveu atividades instigando o processo imagético e criativo dos alunos. No quarto e último capítulo, as análises das entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras e as observações apreendidas nas trajetórias dos encontros diretos e indiretos com elas são apresentadas. Neste trabalho, não foi defendido um ponto de vista único, que pretenda elucidar, de modo exaustivo, as questões relativas à presença das imagens no ambiente escolar. Mas, a partir do processo empreendido, evidenciou que os contextos e currículos pretendidos podem e devem ser considerados nas propostas pedagógicas que utilizem imagens nos espaços físicos da escola na expectativa de que o conhecimento se constrói a partir da motivação, e as imagens precisam motivar a curiosidade, despertar a atenção, o entendimento e a compreensão. A tese foi finalizada com a certeza de que ainda há muito que fazer no sentido de abrigar imagens nos espaços educacionais como potência que elas são.

Palavras-chave: Cultura Visual. Visualidades. Proposta pedagógica. Imagem. Escola de Tempo Integral.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue presentar las experiencias visuales de una escuela municipal de tiempo completo de Goiânia, basado en las imágenes y artefactos utilizados en sus espacios físicos, con el propósito de destacar el modo por el cual las marcas de la cultura de los profesores son proyectadas visualmente en los espacios de las instituciones escolares. Con la perspectiva de indagar y problematizar las imágenes, suponiendo comprender sus desempeños en la escuela, el punto de partida fue la premisa de que las imágenes y artefactos expuestos en los espacios de las instituciones escolares son importantes para la formación integral de los sujetos y también, que es de responsabilidad de los profesionales de la educación utilizar estos espacios como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje para la construcción de conocimiento colectivo. Por lo tanto, la producción visual de la escuela constituyó el núcleo de la investigación, resaltando así la práctica pedagógica de las profesionales de la educación que actuaban en una escuela organizada a tiempo completo. Seis profesoras pedagogas colaboraron con la investigación, todas actúan en los tres primeros años de la educación básica, etapa atendida por la escuela. La investigación se basó en la diversidad de datos construyendo así, un enfoque metodológico híbrido, el cual las imágenes compartidas en los espacios de la escuela fueron consideradas con criticidad, prudencia y atención. En este contexto, colores e iconos dirigidos a públicos específicos, niñas o niños, estaban recurrentemente presentes en las imágenes percibidas en la escuela, evidenciando lo normalizado, reforzando patrones estéticos y comportamientos esperados. El texto de la tesis está organizado en cuatro capítulos, todos ellos estrechamente relacionados a la educación y la cultura visual. En el primer capítulo se presenta la estructura organizativa de la red municipal de educación de Goiânia enfatizando las concepciones de los currículos vigentes. En el segundo, las visibilidades y visualidades se relacionan entre lo que era entendido en los registros del trabajo de campo y los elementos conceptuales y visuales encontrados. En el tercero, se destacan las experiencias de una de las profesoras colaboradoras que desarrolló actividades instigando el proceso imaginario y creativo de los alumnos. En el cuarto y último capítulo, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas con las profesoras colaboradoras y las observaciones documentadas en las trayectorias de los encuentros directos e indirectos con ellas. En este trabajo, no se ha defendido un punto de vista único, que pretenda elucidar de modo exhaustivo las cuestiones relativas a la presencia de las imágenes en el ambiente escolar. Sin embargo, a partir del proceso emprendido, fue evidente que los contextos y currículos pretendidos pueden y deben ser considerados en las propuestas pedagógicas que utilicen imágenes en espacios físicos de la escuela, con la expectativa de que el conocimiento se construye a partir de la motivación y las imágenes deben motivar la curiosidad, despertar la atención, el entendimiento y la comprensión. La tesis fue finalizada con la seguridad de que aún queda mucho por hacer en el sentido de albergar imágenes en los espacios educativos como potencia de lo que ellas son.

Palabras clave: Cultura visual. Visualidades. Propuesta pedagógica. Imagen. Escuela de tiempo completo.

Abstract

The purpose of this research was to present the visual experiences of a Full Time Municipal School in Goiânia based on the images and artifacts used in their physical spaces aiming to highlight the way in which the marks of the teachers' culture are projected visually in the spaces of the school institutions. In the perspective of investigating and problematizing the images to understand their performances at school, the starting point was the premise that the images and artifacts exposed in the spaces of the school institutions are important for the integral formation of the subjects, and also that it is the responsibility of education professionals to use these spaces as part of the teaching/learning process for the collective knowledge construction. In this way, the visual production of the school was the core of the research, evidencing the pedagogical practice of the education professionals who worked in a full time school. Six teacher pedagogues collaborated with the research. All of them work in the first three years of primary education, stage attended by the school. The research was based on the diversity of data, building what we call a hybrid approach, in which the images shared in the spaces of the school were considered with criticality, prudence and attention. In this context, colors and icons addressed to specific audiences, girls or boys, were recurrently present in the images perceived in the school, evidencing the normalized, reinforcing aesthetic patterns and expected behaviors. The text of the thesis is organized in four chapters, all of them are in dialogue with education and visual culture. The first chapter presents the organizational structure of the Municipal Educational System of Goiânia stressing the conceptions of the current curricula. In the second, the visibilities and visualities dialogue between what was perceived in the fieldwork records and the conceptual and visual elements that I found. Then, in the third chapter, are evidenced the experiences of one of the collaborators teachers who developed activities instigating the imagery and creative process of the students. With regard to the fourth and final chapter, I present the analyzes of the interviews carried out with the collaborators teachers and the observations seized in the trajectories of the direct and indirect meetings with them. In the work was not defended a single point of view, which seeks to elucidate exhaustively the questions concerning the presence of images in the school environment. But based on the process undertaken, it was shown that the contexts and intended curricula can and should be considered in pedagogical proposals that use images in the physical spaces of the school in the expectation that knowledge is built from motivation, and the images must motivate the curiosity, awakening attention, understanding and comprehension. The thesis was finished with the certainty that there is still much to do in the sense of harboring images in educational spaces as the power that they are.

Keywords: Visual Culture. Visualities. Pedagogical Proposal. Image. Full Time Schools

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	71
FIGURA 2 – REFEITÓRIO.....	73
FIGURA 3 - PARTE EXTERNA DA SALA DE LEITURA.....	75
FIGURA 4 - CORREDOR COM ACESSO A SALAS DE AULA.....	77
FIGURA 5 - UM DOS ESPAÇOS EXTERNOS DA EMTI.....	78
FIGURA 6 - DIAGRAMA DO QUESTIONÁRIO.....	90
FIGURA 7 - DIAGRAMA COM OS BLOCOS DE RESPOSTAS.....	92
FIGURA 8 - DIAGRAMA COM UMA SÍNTESE SOBRE AS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS.....	99
FIGURA 9 - AMARELINHA, BRINQUEDO COLORIDO, PINTURA EM PNEUS, COLAGENS.....	104
FIGURA 10 - PLACA INFORMATIVA NA PORTA DA SALA DE AULA DA TURMA C2.....	106
FIGURA 11 - PLACA INFORMATIVA NA PORTA DA SALA DE AULA DA TURMA C1.....	108
FIGURA 12 - PLACA INFORMATIVA NA PORTA DO BANHEIRO FEMININO.....	110
FIGURA 13 -PLACA INFORMATIVA NA PORTA DA SALA DA COORDENAÇÃO.....	111
FIGURA 14 - PLACA INFORMATIVA NA PORTA DA SALA DE AULA DA TURMA A2.....	114
FIGURA 15 - CORREDOR DE ACESSO A SALAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E BANHEIROS.....	119
FIGURA 16 - CARTAZ “1” ELABORADO PELAS ESTAGIÁRIAS.....	121
FIGURA 17 - CARTAZ “2” ELABORADO PELAS ESTAGIÁRIAS.....	122
FIGURA 18 - CARTAZ “3” ELABORADO PELAS ESTAGIÁRIAS.....	123
FIGURA 19 - LISTA DE CHAMADA COM OS NOMES DAS CRIANÇAS.....	125
FIGURA 20 - NARRATIVA VISUAL NA PAREDE DE UMA SALA DE AULA.....	136
FIGURA 21 - PAREDE OPOSTA AO QUADRO NEGRO DE UMA DAS SALAS DA EMTI.....	138
FIGURA 22 - TRABALHOS SOBREPOSTOS EM UMA DAS SALAS DA EMTI.....	140
FIGURA 23 - ALUNO MOSTRANDO IMAGENS ENCOBERTAS POR OUTRAS.....	141
FIGURA 24 - ALUNO MOSTRANDO IMAGENS ENCOBERTAS POR OUTRAS.....	142
FIGURA 25 - DETALHE DE PRANCHA COM ABECEDÁRIO.....	152
FIGURA 26 - SEQUENCIA NARRATIVA DOS TRABALHOS DAS CRIANÇAS.....	156



FIGURA 27 - CADERNOS DAS CRIANÇAS COM TRABALHOS AUTORAIS.....	160
FIGURA 28 - CADERNO DE UMA DAS CRIANÇAS	162
FIGURA 29 - CADERNOS DE CRIANÇAS COM PROPOSTAS DE ATIVIDADE DISTINTAS	172
FIGURA 30 - SEQUÊNCIA 1, FRAMES DA FILMAGEM DAS IMAGENS EXPOSTAS NA PAREDE DURANTE A ENTREVISTA COM A PROFESSORA 10	174
FIGURA 31 - SEQUÊNCIA 2, FRAMES DA FILMAGEM DAS IMAGENS EXPOSTAS NA PAREDE DURANTE A ENTREVISTA COM A PROFESSORA 10	175
FIGURA 32 - SEQUÊNCIA 3, FRAMES DA FILMAGEM DAS IMAGENS EXPOSTAS NA PAREDE DURANTE A ENTREVISTA COM A PROFESSORA 10	175
FIGURA 33 - FRASES PROFERIDAS PELAS PROFESSORAS AGRUPADAS POR CORES	182
FIGURA 34 - TEMAS QUE APARECERAM DURANTE AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS.....	183
FIGURA 35 - DETALHE DA PARTE CENTRAL DA FIGURA 34.....	184
FIGURA 36 - ÁRVORE NO CANTO DA SALA	198
FIGURA 37 - PANFLETO ENTREGUE PARA OS PAIS	212

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA.....	185
QUADRO 2 - FOCO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	187
QUADRO 3 - OS ESPAÇOS DA EMTI	189
QUADRO 4 - PROPOSTAS PARA A ÁREA COMUM DA EMTI	190
QUADRO 5 - SOBRE AS PINTURAS NOS MUROS.....	191
QUADRO 6 - PERCEPÇÃO SOBRE O EFEITO DAS IMAGENS NOS ESPAÇOS COLETIVOS	193
QUADRO 7 - AS IMAGENS NOS ESPAÇOS DA EMTI	195
QUADRO 8 - SOBRE OS MATERIAIS DISPONIBILIZADOS PELA ESCOLA PARA TRABALHOS PEDAGÓGICOS.....	196
QUADRO 9 - SOBRE A EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS.....	197
QUADRO 10 – O TRABALHO PEDAGÓGICO	200
QUADRO 11 - A IMAGEM PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	200
QUADRO 12 – CULTURAS	203
QUADRO 13 - CULTURA DO PESSIMISMO	207



LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CEFPE - CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CECR – CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

CIEPS - CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EMTI - ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA

E.V.A. – ETILENO ACETATO DE VINILA (SUBSTRATO EMBORRACHADO)

GERFOR - GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

GTE – GRUPO DE TRABALHO E ESTUDO

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PDE – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPGACV - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PUC GOIÁS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

RME – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TIC – TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

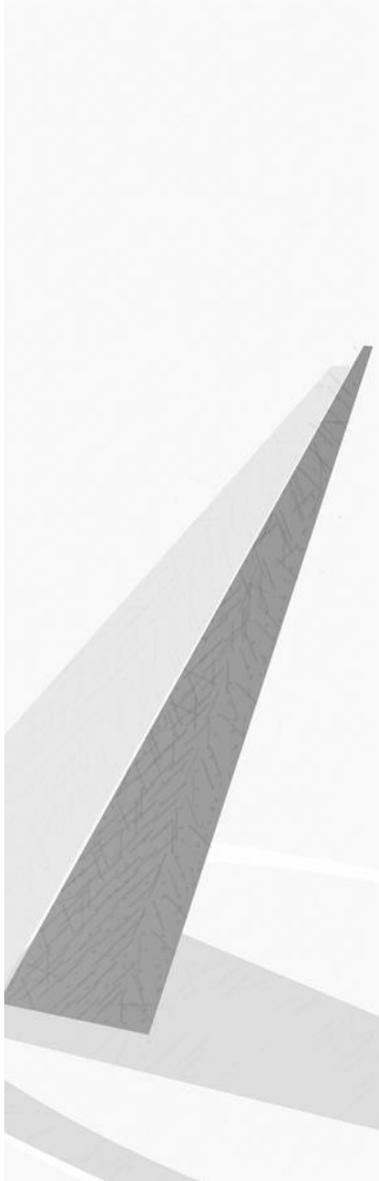


Sumário

INTRODUÇÃO.....	18
1. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA RME DE GOIÂNIA: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR.....	31
1.1 Conceção histórica da educação	35
1.2 Educação Integral e Escola de Tempo Integral.....	42
1.3 Currículos e processos educativos.....	46
1.4 A organização das escolas municipais de Goiânia.....	52
1.5 As imagens presentes na EMTI.....	57
1.6 Os Currículos no cotidiano da EMTI	59
1.7 Currículo e experiência.....	65
1.8 A potência dos espaços físicos na escola de tempo investigada.....	67
2. IMAGENS PERCEBIDAS.....	80
2.1 Organizando as urdiduras da investigação	82
2.2 O questionário	85
2.3 Imagem no cotidiano e imagem na escola	88
2.4 O protagonismo das imagens	96
2.5 Sinopse das análises do questionário	99
2.6 Intervalo entre o questionário e as entrevistas.....	100
2.6.1 Caminhos de passagens.....	105
2.6.2 – É de menina ou de menino?	124
2.6.3 – Indícios de culturas nas paredes da sala de aula.....	132
3 SENSIBILIDADES EM ESCOLHER EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	144



3.1	Porque as imagens importam.....	148
3.2	Quando surgem outras visibilidades	153
3.3	Construção de narrativas por imagens.....	166
4.	IDENTIDADES, CULTURAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	177
4.1	As análises das entrevistas	184
4.2	A importância das entrevistas para a pesquisa	209
	CONCLUSÃO.....	214
	REFERÊNCIAS	222
	Apêndice 2.....	236



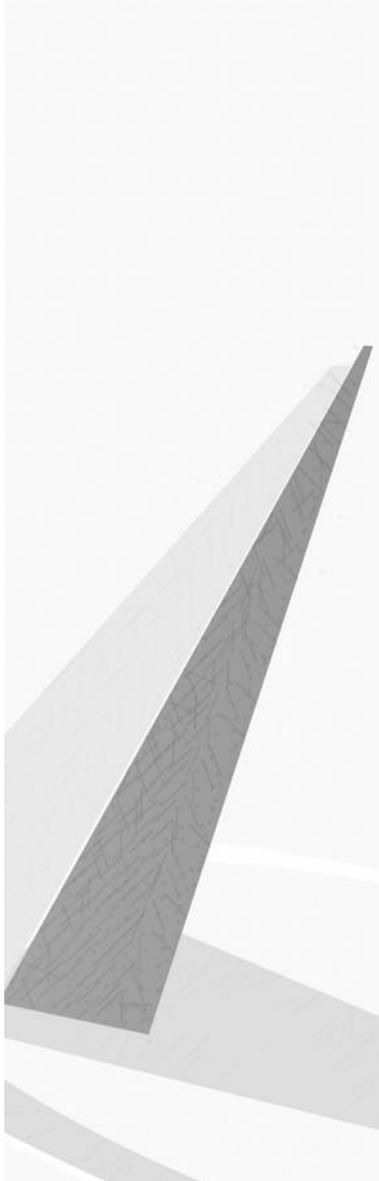
INTRODUÇÃO

OLHARES IMAGÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como doutoranda, imaginei que esta seria uma fase difícil da minha carreira acadêmica e que as etapas da pesquisa e escrita da tese seriam caminhos solitários.

E realmente não foi fácil. Alguns percursos foram reorganizados, outros percorridos com entusiasmo e outros não tão importantes como quando concebidos. No processo de pesquisa e escrita, autores diversos me fizeram companhia, alguns dialogando com encontros e desencontros, valorizando e questionando os achados, indicando soluções e novas “parcerias”. Também tiveram aqueles que, com a leveza de suas escritas, me presentearam com poesias e inspirações momentos que se transformaram em alento.

O “fazer” da minha pesquisa de doutorado abrange as experiências profissionais e pessoais que acumulei ao longo dos anos como docente na educação básica da rede pública de educação de Goiânia e no ensino superior na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Essas experiências e vivências foram combinadas com minha formação no mestrado no PPGACV/UFG (2015-2019) e resultaram em atravessamentos teóricos e práticos que explicito nesta pesquisa.



Durante o processo de pesquisa, percebi o quão pouco sabia sobre determinados assuntos e conceitos que foram, pouco a pouco, sendo aprofundados, tais como: escola pública, registros de pesquisa, metodologias, estratégias pedagógicas, entre outras temáticas fundamentais para ampliar as discussões teóricas.

Os desafios da pesquisa fizeram com que eu me percebesse como uma professora de arte responsável por fazer com que os conhecimentos que construo em sala de aula participem da minha prática pedagógica, porém não desvinculada da vida social. Obstáculos culturais, sociais e políticos contribuíram para que as exigências e a busca por saber mais se transformassem em prazer (mesmo com algumas doses de sofrimento, sentimento também necessário para alavancar a pesquisa). Nesse sentido, o fio conector dos caminhos da tese foram os desafios e as descobertas que permitiram problematizar a experiência cotidiana nas salas de aula para repensar possíveis subjetividades escolares, incluindo a própria subjetividade docente.

As trajetórias percorridas foram ditadas pelos entraves e facilidades que surgiram no caminho, assim como os diálogos entre colegas, leituras e releituras de bons textos. As disciplinas cursadas no PPGACV/UFG e os encontros de orientação e participação em eventos foram essenciais para o meu amadurecimento e, também, proporcionaram novos desafios e mais autonomia à pesquisa. Assim, a história desta tese é composta por uma teia de significações que emergiram na interseção de várias idas e vindas entre o vivido, as experiências acumuladas e o que foi lido no decorrer dos últimos anos.

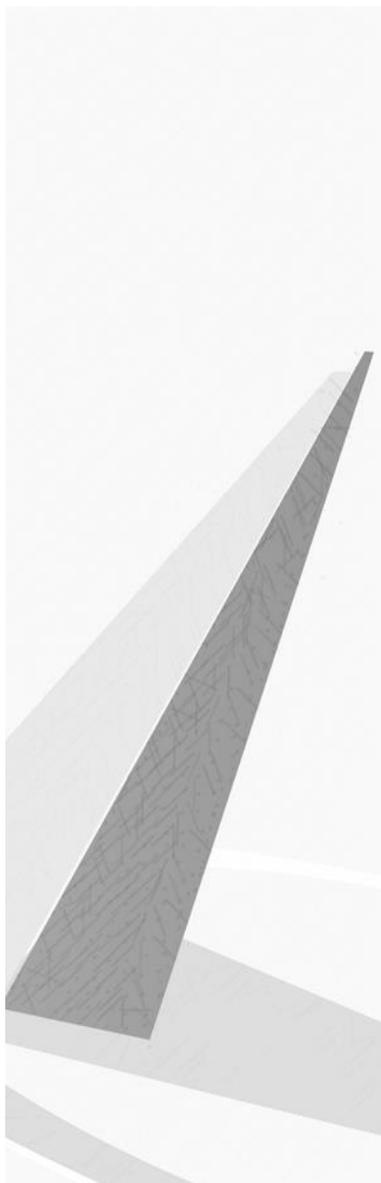


Nessa direção, é importante ressaltar que a minha trajetória acadêmica, cultural e social tem forte impacto nas decisões e definições em relação aos percursos metodológicos, análises e reflexões desta pesquisa.

Iniciei minha graduação tardiamente, após anos trabalhando como empresária na área de serigrafia, licenci-me em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da UFG aos 42 anos e, imediatamente após isso, entrei para o mestrado. Esta formação me oportunizou apresentar trabalhos em outros estados e países, trabalhar com exposições, fotografia, direção de arte em cinema e, obviamente, maior contato com diferentes grupos sociais e culturais. Essas oportunidades e conquistas profissionais e pessoais influenciaram direta e indiretamente no modo como eu conduzi a pesquisa e as percepções prévias adquiridas no decorrer deste trabalho.

Atualmente, sou professora da disciplina Arte Educação no curso de Pedagogia na PUC Goiás. A disciplina é oferecida no sexto período, quando os acadêmicos, em sua maioria mulheres, já fizeram mais da metade do curso. Nela são trabalhadas diversas concepções contemporâneas de ensino de arte e cultura visual, mas me intriga como, ainda assim, os desenhos estereotipados persistem na elaboração de atividades pelos acadêmicos do curso como proposição de metodologias de ação, além da pouca atenção dada aos efeitos que as imagens podem exercer sobre os sujeitos.

Antes disso, também trabalhei como professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), atual Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR). Nele tive a oportunidade de conhecer, numa



perspectiva diferenciada, as diversas modalidades, organizações e estruturas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. A GERFOR é um espaço para formação continuada de professores, estudos e pesquisas. No período em que estive ali, como professora, assumi a coordenação durante dois anos do Grupo de Estudos e Trabalho (GTE) com professoras coordenadoras das Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia (EMTI).

No GTE discutíamos as especificidades das instituições de tempo integral, os desafios da educação contemporânea e os caminhos possíveis a serem trilhados na perspectiva da formação integral do sujeito, concepção de educação adotada pela Rede Municipal de Educação (RME). Dessa experiência, surgiu o recorte da investigação com foco nas escolas de tempo integral, por perceber a importância do espaço físico na formação dos e das estudantes que passam em média sete horas por dia em uma instituição de ensino, quantidade de horas bem acima da maioria das escolas da rede pública nacional.

Outro momento que ajudou a dar sentido às minhas inquietações foi quando passei a visitar as escolas municipais em atividades programadas pela SME. Durante um ano e meio fiz parte da equipe da Divisão de Eventos e uma das minhas atribuições era realizar o registro fotográfico de acontecimentos oficiais nas escolas: entregas de uniformes e materiais de consumo, inauguração de quadras e refeitórios, parquinhos, visitas do prefeito e do secretário de educação do município, dentre outras atividades.

Analisando as fotografias para seleção e organização de arquivos, algumas imagens do cotidiano das escolas me chamavam a atenção. As sinalizações de banheiros e salas de aula, os cartazes colocados nas paredes em espaços estratégicos (ou não) e as “decorações” temporárias ou permanentes apareciam



como “pano de fundo” nas fotografias. Esse cenário por trás de acontecimentos registrados foi o que me fez pensar como os espaços físicos das escolas são utilizados para informações e diálogos com a comunidade escolar (discentes, docentes, pais e/ou responsáveis, funcionários e gestores, comunidade do entorno da escola).

Se aqueles lugares têm sido tradicionalmente usados como potências comunicacionais para a colocação de avisos importantes no cotidiano das escolas, não poderiam eles ser utilizados, também, como espaços para experimentos didático-pedagógicos?

Esses questionamentos me instigaram e instigam a perceber as vivências com as imagens do cotidiano escolar e, conseqüentemente, com as visualidades que delas derivam, como fonte de conhecimento e aprendizagem de conceitos, condutas e culturas escolares. Dessa forma, das minhas experiências profissionais emergiram algumas questões que formularam e direcionaram a elaboração do projeto de pesquisa do doutorado e os caminhos que procederam, a saber: existem critérios e hierarquias na organização visual da escola? A suposta autonomia da instituição é refletida nos espaços físicos? Quais culturas podem ser percebidas por meio das imagens presentes nas escolas? As ações pedagógicas podem ser percebidas pelo que é apresentado visualmente em seus ambientes?

Porém duas questões elementares e deflagradoras de inquietações e ideias orientaram esta investigação: Como a formação e as concepções culturais dos professores e professoras pedagogas influenciam e determinam as imagens presentes nos espaços físicos das escolas? A escolha das imagens



que compõem os ambientes da instituição tem o intuito de contribuir para o desenvolvimento da percepção visual e cultural dos alunos?

Epistemologicamente, essas perguntas ajudaram a me situar na investigação e também a definir e construir as relações com outros interrogantes.

Estimulada por essas questões procurei entender a formação do repertório visual dos professores, as construções visuais elaboradas por eles e utilizadas nas escolas, o intuito pedagógico delas e as consequências que elas têm no repertório visual e cultural dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Para isso, foram necessários recortes de espaços, tempos, percursos e prováveis participantes da pesquisa.

Considerando que a realização da pesquisa *in loco* tem um tempo definido para ser desenvolvida e materializada, a estratégia mais prudente foi selecionar apenas uma das escolas municipais entre as muitas que foram listadas, priorizando uma que se ocupa com a organização educacional em tempo integral. A escola escolhida para a pesquisa de campo pode, reconhecendo as diferenças contextuais, representar as demais escolas tanto em termos de estrutura física como de recursos humanos, uma situação que se estende para a realidade das escolas públicas brasileiras em geral.

A instituição na qual desenvolvi o trabalho de campo tem a sua identidade preservada. Dessa maneira, na tese ela é chamada de EMTI. O motivo desta opção metodológica está atrelado às questões éticas da pesquisa e, também, a um posicionamento epistemológico que não teve a intenção de criticar o



espaço escolar, muito menos as profissionais que ali atuam, mas de compreender como, didática e culturalmente, esses espaços são visualmente “aproveitados”.

As práticas culturais e pedagógicas das professoras pedagogas, participantes da pesquisa, surgem do uso de imagens que compõem as visualidades na EMTI e foram fundamentais no percurso desta investigação. Desse modo, este estudo está ancorado na linha de pesquisa “Culturas da Imagem e Processos de Mediação” com a seguinte ementa: “Estudo de experiências estéticas e visuais, sua significação e interpretação em contextos educativos formais, não formais e informais, enfatizando a investigação de práticas culturais em contextos de formação, aprendizagem e recepção de visualidades¹”.

É na perspectiva da ementa da linha de pesquisa supracitada e na concepção e organização das EMTI que confluem os contextos formais de educação e o modo como são trabalhados os componentes curriculares obrigatórios na escola. Também se encontram as práticas do contexto não formal por meio de “atividades específicas” que visam à integração dos diferentes componentes curriculares e, complementando este cenário, o contexto informal pelas relações interpessoais dos sujeitos. Esses contextos são melhores detalhados ao longo do texto, quando discuto os modos de perceber as instituições escolares de tempo integral e o ensino em seus tempos e espaços.

A pesquisa investigou as experiências visuais de uma das 22 escolas de tempo integral por meio de imagens e objetos diversos que são utilizadas nesses espaços, visando destacar o modo pelo qual

¹ <https://culturavisual.fav.ufg.br/p/6209-areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>



marcas da cultura dos professores são projetadas visualmente nos espaços físicos e, de certo modo, “se” e “porque” persistem se fizerem presentes. Nesta perspectiva, investigar e problematizar essas imagens pressupõe compreender como a formação cultural dos professores tem se dado, expondo aspectos das concepções estéticas e da produção de conhecimento dos sujeitos frequentadores desses espaços.

Rancière (2012, p. 11-12) elucida que a “estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas [...] e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento”. Os aspectos das concepções estéticas, na pesquisa, igualmente procuram dizer em que as imagens consistem enquanto coisas do pensamento e da concepção de educação dos professores. Na pesquisa considero estética como “coisas do pensamento” influenciadas pelas culturas que envolvem o fazer pedagógico.

De acordo com Oliveira (2010, p. 46), a “atitude estética pode ser considerada como uma orientação da energia para a qualidade; e a experiência estética visual de cada pessoa é uma condição da sua qualidade de vida”. Na perspectiva da educação integral anunciada na proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a formação integral dos educandos é o fator essencial para a construção do conhecimento e para a constituição de um sujeito autônomo com maturidade e conhecimento para fazer suas escolhas (GOIÂNIA, 2009).

Parto da premissa de que as imagens e artefatos expostos nos espaços das instituições escolares são importantes para a formação integral dos sujeitos e de que é responsabilidade dos profissionais da educação utilizarem esses espaços como partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem na



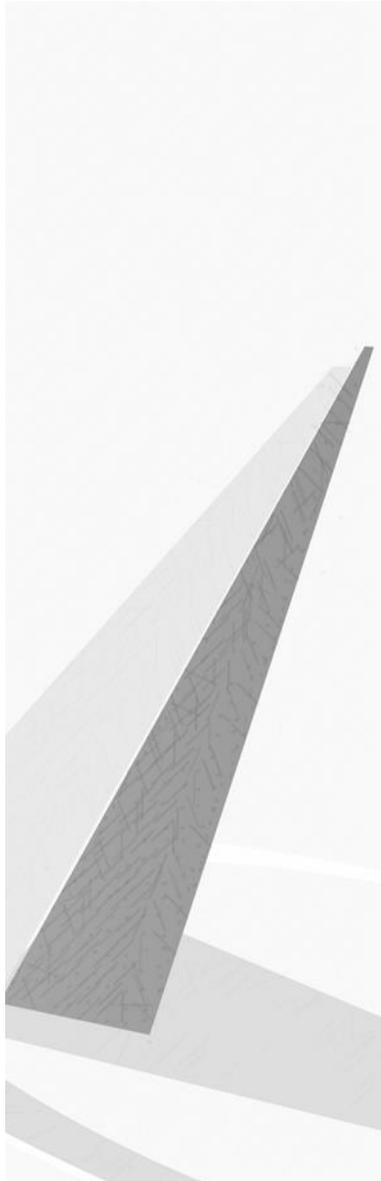
perspectiva de construção de conhecimento coletivo. Dessa forma, as práticas culturais em contexto de formação, aprendizagem, produção e recepção visual das EMTI compõem o cerne da pesquisa, evidenciando a formação dos profissionais da educação que atuam nessas instituições.

Ponderando que as materialidades visuais são construídas em grande parte pelos sujeitos que atuam pedagogicamente na escola, investiguei quais os significados e intenções almejadas por eles. Neste sentido, foi importante saber a formação acadêmica e cultural dos sujeitos que pensam essas visualidades e como elas são, ou não, consideradas maneiras de informar e gerar conhecimento.

Nesta pesquisa, as visualidades foram entendidas como parte integrante do conjunto de dispositivos que dão acesso às relações culturais, além de cumprir o papel de disseminar os discursos de poder por meio de imagens ou materialidades visuais. Considerando que as visualidades, como adverte Mitchell (2006), não permitem serem delimitadas de maneira sistematizada por “um tópico capcioso”.

A concepção de visualidade que a pesquisa se apoia é qualquer parcela cultural da experiência visual, oportunizada pelos professores pedagogos que estabelecem, formalmente, o que é apresentado visualmente como prática discursiva no espaço arquitetônico do interior da instituição.

Nesse sentido, neste trabalho, algumas visualidades não foram consideradas *a priori*, como exemplo: os uniformes dos estudantes, as roupas dos professores, os materiais e apetrechos escolares das crianças, entre outros. Esses artefatos não foram considerados por entender que o objetivo é identificar de que modo as práticas culturais das professoras se revelam nas imagens e artefatos criados



por elas e presentes no espaço físico na EMTI e, assim, analisar como essas produções visuais podem contribuir para as experiências visual e cultural dos estudantes.

Enquanto esta pesquisa estava se consolidando, acontecia a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Básica em todo o território nacional. A instituição na qual a investigação foi realizada está inserida nesse contexto, e deve seguir alguns parâmetros e direcionamentos ditados em âmbito nacional, sem deixar de considerar as especificidades regionais e locais, segundo as orientações e premissas da nova BNCC.

A construção do currículo para as escolas está presente em diversos formatos e organizações das instituições escolares, como a rural e a urbana, de tempo integral e de tempo parcial; na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio etc. Nesse amplo universo, foi necessário compreender melhor o currículo na escola de tempo integral e como esse pode ser percebido por meio das imagens presentes na escola. Como pensar um currículo que se projeta (intencionalmente ou não) visualmente nos espaços da instituição educacional? Quando pensar as visualidades como currículo? A presença de imagens, objetos e artefatos nos espaços da escola, enquanto atitudes intencionais provocam ou reforçam cultura(s)? Essas foram algumas inquietações que vieram à tona durante a realização da pesquisa.

Apesar de o foco estar nas produções visuais dos professores, esta tese está atravessada por



múltiplas vozes e presenças. No entanto, nos processos de “fazer” a pesquisa, as contribuições efetivas partem da participação das professoras da escola escolhida como lócus da pesquisa. Sem a disposição e a colaboração dessas profissionais seria impossível realizar a pesquisa, já que esta foi baseada no trabalho pedagógico e na formação cultural dessas colaboradoras, que são licenciadas em Pedagogia, condição necessária para atuar nos três primeiros anos² do Ensino Fundamental da RME de Goiânia.

É essa trama de relações que constituíram esta tese cujo conteúdo está organizado em quatro capítulos que buscam unidade e coerência por meio de diálogos constantes com estudos das áreas da educação e da cultura visual e, simultaneamente, com os dados produzidos no trabalho de campo. No corpo do texto também estão incluídas as surpresas, os desvios necessários, as frustrações que deixaram vestígios no caderno de campo, a reordenação das ações pretendidas e as oscilações resultantes do momento político conturbado do país.

No primeiro capítulo, apresento a estrutura e organização da RME de Goiânia, enfatizando as concepções de currículo vigentes. Apresento ainda a estrutura e as especificidades das escolas do município com foco na organização das escolas em tempo integral, seus currículos, tempos e espaços e os modos como configuram os cotidianos dessas escolas. Exponho as concepções de currículos da RME para

² No município de Goiânia o Ensino Fundamental está organizado em Ciclos de Desenvolvimento Humano, são três Ciclos, sendo que cada ciclo, abarca três anos desta etapa de ensino, Ciclo I: 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II: 4º, 5º e 6º anos e Ciclo III: 7º, 8º e 9º anos.



as EMTI e como elas se revelam no cotidiano. Neste capítulo, instigo a pensar sobre os saberes e conhecimentos “ideais” de currículo(s) que direciona(m) e normatiza(m) as ações das/nas escolas.

No segundo capítulo, busco ponderar sobre as visibilidades e visualidades numa perspectiva dialógica entre o percebido por mim e o apresentado através das imagens presentes na EMTI. Também apresento diálogos estabelecidos com elementos fundamentados do conceito de visualidade que direcionam a produção, reprodução e customização de modelos imagéticos como recursos na prática didático-pedagógica que sustentam as práticas educativas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, esse diálogo acompanha a exposição do percurso metodológico efetivado na pesquisa.

No terceiro capítulo, discorro sobre as experiências de uma das professoras participantes da pesquisa que ocupa o lugar de protagonista pelo percurso metodológico que ela desenvolve instigando o processo de criação dos(as) alunos(as), percurso que vai na contramão da cultura já estabelecida na instituição. Para tanto, apresento percursos metodológicos, procedimentos e práticas de investigação dialogando com teóricos que fornecem subsídios fundamentais na ruptura de paradigmas evidenciando a compreensão de dinâmicas dos cotidianos contemporâneos e as imagens que têm como base a referência em relação à escola, a reprodutibilidade da cultura da escola.

No quarto capítulo, faço análises das entrevistas e observações apreendidas na trajetória dos encontros diretos e indiretos com as professoras da EMTI. As identidades, culturas e concepções de educação que elas evidenciam e confirmam por meio das abordagens realizadas, posicionamentos

políticos, atuações coletiva e subjetiva, práticas cotidianas, anseios e expectativas fazem parte deste capítulo.

Para a conclusão, revejo o percurso da pesquisa, como ele foi delineado, compreendido e selecionado. Considero também as minhas experiências e expectativas pessoais, carregadas de conceitos e preconceitos, no processo de me perceber culturalmente durante a escrita da tese. Entendo as imagens que se constituíram nos recortes fotográficos fundamentadas nos estudos da cultura visual como basilares em todo o estudo. Ver e perceber a mim mesma nesses recortes imagéticos é o sentido que procuro na minha prática docente e de pesquisadora da educação contemporânea.



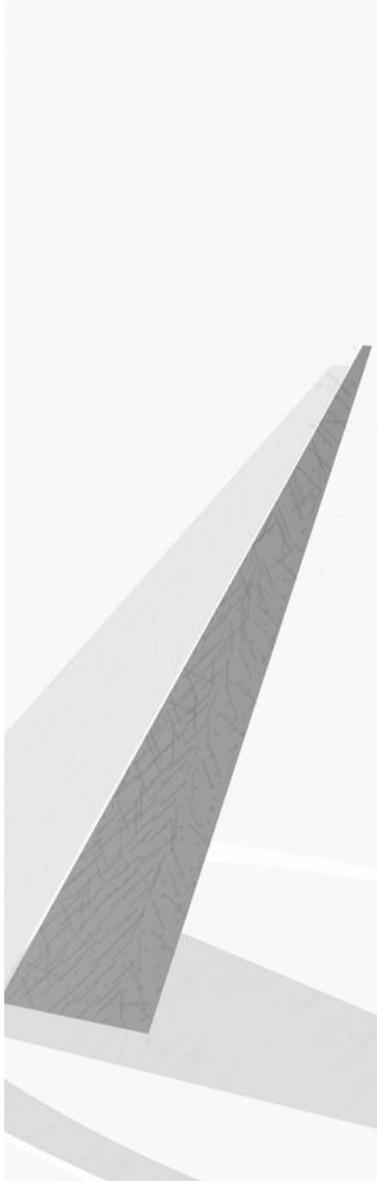
CAPÍTULO I

1. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA RME DE GOIÂNIA: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR

Para melhor compreender os espaços, os tempos e as dinâmicas das Escolas Municipais de Tempo Integral da Rede Municipal de Goiânia (EMTI) foi necessário entender as concepções de educação da Rede Municipal de Educação, as leis e os documentos que regem as escolas e os percursos históricos dessa organização. Nesse sentido, tornou-se imprescindível discutir currículo(s) e como ele(s) é(são) motivado(s) por valores da sociedade e o modo como se expressa(m) nas finalidades atribuídas ao conjunto do sistemas de educação (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010).

As escolas de tempo integral do município de Goiânia atendem as políticas públicas educacionais nacionais com foco na formação integral dos sujeitos e na melhoria da qualidade do ensino fundamental. Defende-se que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola possibilita maior aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar ampliando as possibilidades de integração e integralização dos currículos necessários ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do sujeito da aprendizagem.

Os currículos fundamentalmente estão interligados aos valores e concepções que uma sociedade deseja promover, os quais expressam as finalidades atribuídas ao conjunto do sistema educacional.



Conforme Silva (2011), o currículo define o tipo de sujeito que se pretende educar/formar para determinado projeto de sociedade. A escola, por meio de diferentes conteúdos e práticas educativas, é o espaço formal imprescindível para formação humana.

O currículo é, portanto, estruturante do sistema escolar e da escola. É por meio dele que se regula e ressignifica a formação dos estudantes. Arroyo (2011, p. 13) aponta que

[...] Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental [...]. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder.

O currículo possui uma força controladora dentro da escola com suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos e carga horária, mas isso não significa que outras estratégias de controle e de subversão não estejam presentes na escola por meio dos diferentes tipos de linguagens e estabelecendo “novas” formas de operar.

O currículo é constitutivo no cotidiano das escolas em um rearranjo estrutural que, intencionalmente ou não, é alterado pelas culturas dos sujeitos que pensam a educação e, também, dos que compõem a comunidade escolar. A escola é dinâmica e complexa para ser observada por apenas um ponto, ou exclusivamente pelo currículo oficial, pois, na escola, temos diversos currículos nos quais relações são estabelecidas, e ensinamentos e aprendizagens acontecem. Em relação às práticas de docentes, Macedo (2013, p. 26) aponta que eles, “nos seus cenários formativos atualizam, constroem e dão feição



ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e vinculação, daí sua inerente complexidade”. E é nesse cotidiano que as escolas assumem características de território de produção cultural, nesse sentido analisam Giroux e McLaren (2011, p. 161):

As escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes. Isso fica mais claro ao se reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. [...] Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla.

As linguagens, incluindo as imagéticas presentes no ambiente escolar, são práticas significantes que carregam componentes simbolizadores de uma ideia que se quer transmitir. Elas não são necessariamente escritas ou faladas, muitas vezes não são autoexplicativas, mas se utilizam de elementos para “[...] representar ou dar sentido àquilo que queremos dizer e para expressar ou transmitir um pensamento, um conceito, uma ideia, um sentimento” (HALL, 2016, p. 24).

Como ferramentas de expressão e de comunicação, a imagem também é considerada uma linguagem, sobretudo por constituir uma mensagem que dialoga com nós mesmos e com os outros. As diferentes áreas do conhecimento tratam o termo “imagem” e se apropriam dele de diversas maneiras, gerando múltiplos significados, sendo o mais contemporâneo e massificado aquele relacionado à mídia. No que se refere à arte, a imagem está vinculada à representação visual, como, por exemplo, “pinturas,

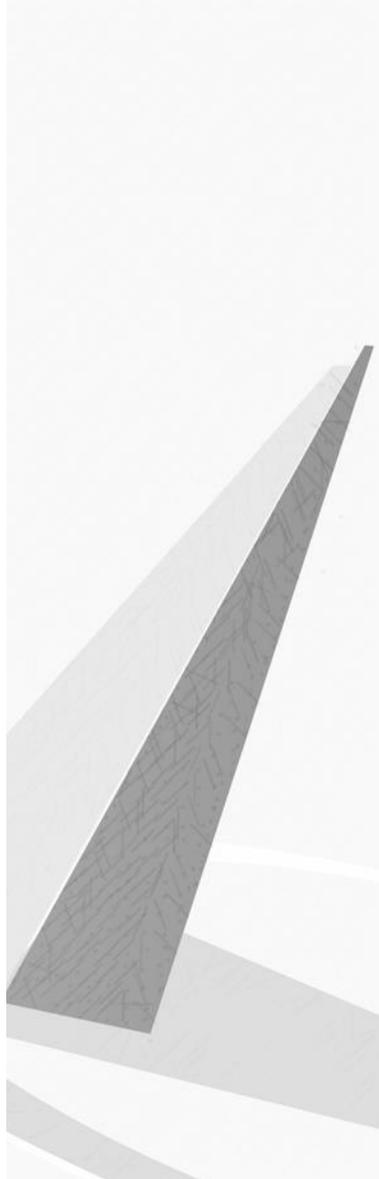


[...] ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e até imagens de síntese” (JOLY, 2007, p. 18), abordagem que utilizo na discussão desta tese (a imagem como representação visual).

Samain (2012) entende a imagem como resultado de um processo que envolve as partes integrantes da composição, os sujeitos envolvidos, o pensamento e aquilo que se revela. O autor levanta três explorações possíveis entorno da imagem:

A primeira, a mais evidente, é o fato de que toda imagem [...] nos oferece algo para pensar [...]. Segunda possibilidade [...]: o fato de que – também – toda imagem é portadora de um pensamento, isto é, veicula um pensamento. O que se pretende dizer? Que toda imagem leva consigo primeiramente algo do objeto representado. [...] Veicula, assim, uma figura, mas muito mais ainda. De um lado, o pensamento daquele que produziu a fotografia, a pintura, o desenho; de outro, o pensamento de todos aqueles que olharam para essas figuras, todos esses espectadores que, nelas, “incorporaram” seus pensamentos. [...] A terceira proposição é, de longe, a mais questionável, a mais utópica (“sem chão” e “em lugar nenhum”), “imaginária, diria. Provavelmente a mais necessária, também. Ouso dizer que a imagem – toda imagem – é uma “forma que pensa”. (SAMAIN, 2012, p. 22-23, grifo do autor)

Outros dois estudiosos também abordam um aspecto atual da relação com a imagem: ela fala por si, não é um complemento de outro objeto principal. Segundo Coli (2012, p. 46), “as imagens nunca são secundárias: ilustrações destinadas a embelezar um texto. Elas são nucleares, porque carregam em si o próprio processo de raciocínio”. Maresca (2012, p. 37) aponta para o próprio sistema de aprendizagem, aqui tão importante para este estudo: “Manuais, programas escolares ambicionam nos ensinar a ‘ler as imagens’ como se o visual somente pudesse ser reduzindo-se ao textual”.



Assim, entender a complexidade do currículo e as práticas do dia a dia no que tangem às visualidades na escola é um exercício em busca da observação e análise das concepções pedagógicas e culturais pertinentes no ambiente escolar. Assim, tanto os fatores que determinam o currículo de um sistema educativo formal como as relações do cotidiano estão inseridos no contexto político histórico e vigente; nas organizações administrativas e legais; e nos influenciadores e determinantes culturais, sociais e econômicos nacionais e locais. Contextualizações que faço a seguir.

1.1 Concepção histórica da educação

Entre avanços e retrocessos na história da educação brasileira, o país tem desenhado um percurso que aponta para o cenário atual: cheio de incertezas e aflições antecipando possíveis perdas num futuro próximo. Esse percurso é delineado por fatos que sugerem caminhos tortuosos e obscuros, implicados pela situação política e econômica atual.

A educação brasileira vem se construindo ao longo dos anos por meio de políticas que refletem ideologias e concepções de cada época. Desde 1549, com a vinda dos padres jesuítas, marco da primeira fase da educação no Brasil Colônia, que durante dois séculos “educaram a mocidade brasileira e tão eficazmente auxiliaram os portugueses a colonizar o Brasil” (AZEVEDO, 1996, p. 311), e que resultaram em consequências para a cultura e a formação das sociedades brasileiras. Com a reforma pombalina, em



1759, os jesuítas foram expulsos do reino, e o Brasil sofreu uma “destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (1996, p. 312).

A primeira constituição do Brasil Império, de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, instituiu o direito à educação primária gratuita a todos os cidadãos e previu a criação dos colégios e universidades. E, a primeira constituição republicana promulgada em 1891, representou um retrocesso em relação ao direito à educação quando não mais garantia o acesso ao ensino gratuito (AZEVEDO, 1996). Em 1934, o Governo Provisório da Revolução de 1930 redigiu e promulgou a 2ª Constituição Republicana do Brasil e anunciou que a educação é direito de todos. Três anos depois, em 1937, durante a Ditadura do Estado Novo, a Constituição Brasileira de 1937 não registrou preocupação com o ensino público. Em 1946, a educação volta a ser definida como direito de todos. Com a Constituição Brasileira de 1967, a educação, além de ser direito de todos, passa a ser dever do estado.

Com o Estado Democrático de Direito estabelecido pela Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, a educação passou a exercer importante papel na promoção de justiça social na perspectiva de diminuição das desigualdades sociais, tendo como finalidade tanto o pleno desenvolvimento da pessoa quanto o da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulamenta a educação no Brasil, com base na Constituição Brasileira, teve sua primeira versão sancionada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente da república João Belchior Marques Goulart: a LDB 4024. Alterada em agosto de 1971, pela Lei nº 5.692, estabeleceu obrigatoriedade da matrícula para a população brasileira com



idade de 7 a 14 anos, além de um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada para as características locais e as diferenças individuais dos alunos. Conforme Marchelli (2014, p. 1485-1486),

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado, tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos. O espírito conciliador da LDB fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, uma nova perspectiva nacional foi motivada pela redemocratização do país. Porém, a estrutura para a educação brasileira somente foi alterada em 1996, pela Lei nº 9.394, quando a LDB foi definida e sancionada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

A LDB 9.394/96 que regulamenta o sistema educacional brasileiro (público ou privado) estabelece o direito à educação como fundante da cidadania e institui os princípios da educação nos dois níveis que compõem a educação brasileira: a educação básica – educação infantil (de 0 a 6 anos de idade) –, ensino fundamental e o ensino médio e o ensino superior.



A educação brasileira conta também com modalidades de educação que perpassam a educação básica e superior, como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena e Educação a Distância.

Atualmente, o Brasil tem como principal política curricular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina os conhecimentos e habilidades essenciais que os alunos da educação básica têm direito. A página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), destinada à apresentação, discussão, consulta pública e outros serviços sobre e para a BNCC, ilustra de maneira sucinta como o documento orienta os direitos de aprendizagem dos alunos que estão na educação básica.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja

balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor).

Na BNCC são dez as competências e habilidades que devem ser asseguradas aos estudantes, sendo que a sua definição de competência abarca a

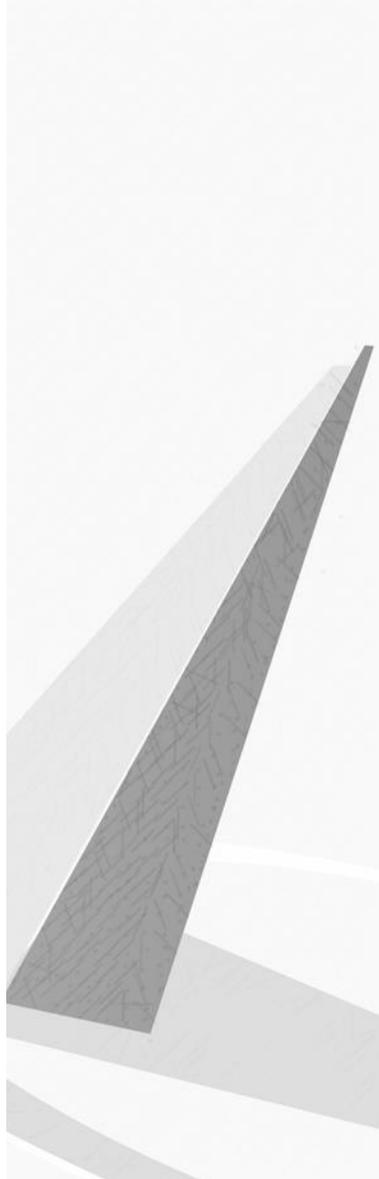
[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Na perspectiva da formação integral do sujeito, a BNCC prenuncia uma educação ampla, “garantindo” o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 12)

A educação integral tem como prioridade a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos por meio da integração entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no campo das ciências, linguagem, arte e cultura. A formação humana e integral acontece quando existe interação entre os diversos saberes, valores, memórias etc., enfim, o sujeito na sua integralidade, em seus tempos, espaços e culturas.





No Brasil, a defesa do direito a uma educação integral e em tempo integral aparece pela primeira vez com o educador Anísio Teixeira (1900-1971). Para ele, o aumento da jornada escolar no ensino fundamental além de contribuir para a formação integral dos estudantes incide diretamente no desenvolvimento social e econômico do Brasil. Na década de 1950, a proposta de ampliação do tempo escolar de Anísio Teixeira foi implantada no estado da Bahia, na gestão do governador Otávio Cavalcante Mangabeira (1947-1951) com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) (GOMES, 2016).

A escola projetada por Teixeira foi estruturada num contexto composto por uma Escola Classe com 12 salas e uma Escola Parque. Nas dependências da Escola Classe, os alunos tinham aulas de linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Na Escola Parque, os alunos tinham oficinas com foco na profissionalização, nas artes, na educação física e na convivência social. Para Teixeira (1959), o CECR representava “o comêço de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária”.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, n.p.).

O currículo da escola idealizada por Anísio Teixeira propunha integrar diferentes conhecimentos, experiências e vivências culturais e artísticas para a formação integral dos sujeitos. Nessa proposta, o trabalho docente assumiu centralidade na garantia das finalidades anunciadas pela escola. Para o



educador, a organização pedagógica, curricular e administrativa de uma escola de tempo integral comprometida com a formação integral dos estudantes exigia um esforço e comprometimento político, pois, segundo ele, é uma proposta cara, “porque são custosos e caros os objetivos a que visa”. (TEIXEIRA, 1959, n.p.).

Desde Anísio Teixeira diversas foram as experiências de ampliação do tempo e espaço das escolas públicas promovidas por diferentes governos (GOMES, 2016). No final da década de 2000, o Programa Mais Educação³, instituído no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), tem por finalidade colaborar “para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2010, *on-line*).

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola prevê melhoria na educação por acreditar que a complementação cultural e de conhecimentos pode ser efetivada no tempo que excede o necessário para trabalhar com os conteúdos previstos no currículo oficial. Nesta perspectiva, a ampliação do tempo escolar possibilitaria maior socialização e interação entre saberes, culturas, valores e relações humanas no processo de formação humana.

³ O Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da educação integral, instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº7.083/2010 que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).



De acordo com o *Manual Operacional de Educação Integral* do Ministério da Educação sobre a educação básica (2012), o

Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, [...]. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. (BRASIL, 2012, p. 9).

O município de Goiânia contava, no período da pesquisa, com o Programa Mais Educação em boa parte de suas escolas, sendo que todas as EMTI aderiram ao Mais Educação. E o Programa constituía parte da organização pedagógica dessas escolas.

1.2 Educação Integral e Escola de Tempo Integral

Educação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. Pois, a educação integral pode e deve acontecer nas escolas organizadas em variados formatos de tempos e espaços. Contudo, de acordo com a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2014), compreende-se por **escola de tempo integral** a instituição cujo projeto político-pedagógico esteja organizado para o atendimento à totalidade das crianças em jornada integral – de, no mínimo, 7 horas/dia, de atividades escolares (BRASIL, 2014). De



acordo com Cavaliere (2009, p. 53), a educação de tempo integral em escola de tempo integral exige o fortalecimento da instituição escolar como espaço de formação integral dos sujeitos, processo que demanda “[...] mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada”.

De acordo com Arroyo (2012, p. 43), na organização das escolas de tempo integral

[...] não se propõem a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares.

Assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. [...] Na medida em que [...] ampliam o tempo de escola, muitos coletivos profissionais põem sua criatividade não a serviço de mais tempo do mesmo, nem para reforçar as aprendizagens, lentidões, atrasos do primeiro turno, mas para outras atividades, outra programação dos tempos-espacos, outros tratamentos dos corpos, do viver dessas infâncias-adolescências. [...] Reconheçamos que essas novas visões, programações dos tempos-espacos, inauguram uma outra cultura pedagógica, política e ética do tempo-espaço nos processos de formação e de aprendizagem.

Encontrar essas novas concepções de organização dos tempos, espacos e currículos, mencionadas por Arroyo, foi o que procurei nas imagens e artefatos presentes e ausentes nos diferentes espacos da escola. Em todo processo de pesquisa, considerou-se, na organização de espaco-tempo, a concepção de educação integral e a condição das EMTI.



De um ponto de vista menos otimista que Arroyo e igualmente importante a ser considerado sobre a permanência das crianças na escola de tempo integral, Paro (1988, p. 192) aponta as expectativas da população considerando os problemas sociais contemporâneos. Ele expõe que

Assistimos atualmente à repercussão dessas idéias e propostas, agora com vistas à satisfação de novas funções da escola. Mesmo mantendo as idéias fundamentais do escolanovismo, as propostas de educação em tempo integral, hoje, ainda voltadas para as classes subalternas assumem nova roupagem.

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar.

Neste sentido, Paro (1988) chama a atenção sobre o perigo do deslocamento da função da instituição escolar, demonstrando o risco de que a escola se torne assistencialista atribuindo a ela soluções de problemas sociais, por meio da ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes, ajudando no combate e prevenção da violência. A violência tem sido um dos grandes problemas enfrentados pela sociedade, em especial nos grandes centros urbanos. No senso comum, a escola é vista como lugar seguro no qual, além de não ficarem sozinhas em casa ou “soltas” na rua, as crianças estão protegidas pelos “muros da escola”.

Os posicionamentos de Arroyo (2012) e Paro (1988) apresentam lugares de fala díspares que devem ser ponderados e problematizados. Arroyo indica que a reorganização dos tempos-espacos é



necessária e possibilita criar uma nova e mais criativa programação escolar, na qual outras “culturas pedagógicas, políticas e éticas” possam fazer a diferença. Enquanto Paro (1988) indica o pensamento da população, baseada nos problemas sociais contemporâneos, que considera o acréscimo de tempo de permanência das crianças na escola uma solução para alguns dos problemas sociais.

De forma geral, os autores demonstram preocupações com a ampliação do tempo em que os(as) estudantes permanecerão na escola e que nós, agentes da educação, devemos ficar atentos tanto nas alterações da “cultura pedagógica” quanto na relação da escola com a comunidade e a sociedade. Como diz Arroyo (2012), é preciso tornar os tempos-espacos, do viver a infância-adolescência, mais próximos de um digno e justo viver.

Neste sentido, ao debater sobre o que abrange direta ou indiretamente a educação deve-se considerar o trajetória histórica que ela percorre, pois só assim pode ser possível compreender o envolvimento, ou a apatia dos profissionais da educação na efetivação de leis, diretrizes e parâmetros educacionais previstos nos âmbitos federal, estadual e municipal para as escolas brasileiras, em especial as organizadas em tempo integral. E, também, como o ir e vir dessas concepções são atendidos e organizados no decorrer das intervenções políticas, econômicas e sociais na educação pública brasileira e das necessidades locais.



1.3 Currículos e processos educativos

De acordo com as teorias críticas, o currículo é espaço de poder que demarca e regula quais são os conhecimentos válidos para a educação dos sujeitos nas instituições formais de ensino. E na busca por entender mais sobre o lugar que o currículo ocupa e direciona o(s) cotidiano(s) da EMTI da RME de Goiânia, encontrei diferentes concepções que se aproximam e se distanciam em pontos de destaque daquilo que lhe é dado maior importância. Compartilho do pensamento de Silva (2011, p. 14-15), sobre as teorias do currículo, no sentido de que,

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

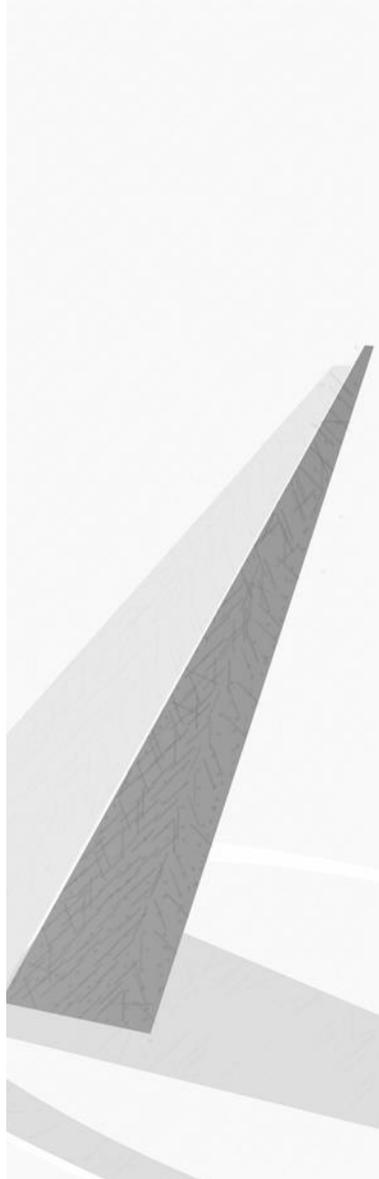
É complexo compreender o sentido do currículo concomitantemente ao processo de ensinar-aprender que ele direciona e orienta, com suas alterações e adaptações contínuas que não conseguem acompanhar as mudanças da sociedade e nem contemplar o conhecimento acumulado e a diversidade cultural do país. É importante considerar que currículos são pensados e elaborados em períodos e contextos históricos específicos e que, nesse processo, existem interesses de poder que orientam quais conteúdos e práticas educativas são válidas para formação de determinado sujeito para determinada sociedade.



Em busca de ações que fundamentam as mudanças contemporâneas na vida das pessoas no cenário da educação pública, foi importante considerar as relações políticas que articulam riqueza e pobreza, civilização e barbárie, ignorância e conhecimento (ARROYO, 2011). Parece coerente apontar que “a relação política de dominação-submissão tão persistente em nossa formação social, cultural e civilizatória” (ARROYO, 2011, p. 162) direcionaram e direcionam a estrutura curricular das escolas brasileiras. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 62)

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formarão conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. [...] No currículo tradicional da educação obrigatória, a primazia tradicional foi dirigida à cultura da classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas, e, por isso, o fracasso dos alunos de classes culturalmente menos favorecidas tem sido frequente, devido ao fato de que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com seu ambiente imediato. [...] A igualdade de oportunidades é vista desde diferentes perspectivas, e uma delas, que se liga com a qualidade dos conteúdos do currículo, tende a ver a importância dos déficits culturais particulares dos alunos para superar os currículos.

Se a seleção cultural que estabelece o currículo não é neutra e a visão negativa que marca a escola é aquela oferecida para os “pobres vistos como carentes” (ARROYO, 2011), como pensar um projeto pedagógico contemporâneo de escola pública com qualidade? Alcançar as discussões elencadas por pesquisadores e pesquisadoras que se mostram explícitas e diretas a respeito do currículo, enquanto território determinante na formação social e cultural, direcionou as minhas análises e investigações. Desse modo, elas consideraram as relações dos sujeitos da EMTI, os currículos (que devem ser vivos,



dinâmicos e não estáticos, iguais ou acabados) e as produções visuais elaboradas pelas professoras com o propósito de diálogo entre sujeitos e saberes.

Partindo do pressuposto de que a “política curricular” estabelece relações de diferença nos processos de inclusão e exclusão do que deve ou não ser considerado no currículo, Silva (2003, p. 11-12) aponta que:

Ela [a política curricular] define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos excluindo outros. [...] O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.

Entendo que diversos aspectos interferem na escola, seleção, inclusão e exclusão de determinados conhecimentos e saberes. Nas teorias sobre o currículo, observo que a seleção do que precisa ou não ser contemplado é mais complexo e seletivo do que as escolhas de temas conexos e pertinentes a contextos, épocas e lugares em que uma sociedade está inserida. Porém, culturas, épocas e contextos influenciam na formação dos sujeitos e podem estabelecer parâmetros e direcionamentos numa perspectiva mais crítica e atual da sociedade a respeito de concepções e construções de direitos e deveres pertencentes à sociedade.

A escola tem papel importante na produção de identidade do sujeito. Nesse espaço, ele estabelece relações com o conhecimento, se identifica e se percebe nas identidades e diferenças,



concebe seu lugar de pertença na sociedade determinando seus direitos e deveres como cidadão. As relações entre sujeito e sujeitos, sujeito e comunidade, sujeito e sociedade, sujeito e conhecimento estabelecidas na escola são diretamente responsáveis pela produção de identidade. As identidades construídas no ambiente escolar são “desejadas” na elaboração e efetivação do(s) currículo(s) presentes.

As relações interpessoais e os conhecimentos pretendidos no currículo oficial para as escolas de tempo integral consideram o tempo de permanência dos sujeitos nessas instituições no qual seja possível que as dicotomias, presentes no currículo escolar, fiquem superadas, tais como conteúdo formal ou não formal, assunto sério ou divertido, demonstração ou construção de saberes. E que a interdisciplinaridade entre o que é estipulado pelas partes curricular comum e diversificada, não fiquem polarizadas, e que elas se configurem em movimento interdisciplinar de educação.

Além dos currículos presentes e do tempo de permanência dos alunos na escola, o espaço físico também influencia no processo de construção de conhecimento, promovendo desafios, intervenções, escolhas e interações com o meio e com os sujeitos. A pesquisa considerou os espaços da EMTI, suas características próprias e comuns a outras instituições, na expectativa de que a escola se apropria deles como extensão dos processos de ensinar e aprender.

O Programa Mais Educação expande o tempo diário escolar ampliando as oportunidades educativas para o ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, e também prevê abertura das escolas nos finais de semana. As atividades do programa preveem acompanhamento pedagógico às



Ciências Naturais e Humanas, à Língua Portuguesa e à Matemática, assim como atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer e das tecnologias de informação e comunicação.

Como me referi anteriormente sobre as especificidades das escolas de tempo integral, é fundamental destacar que o Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010, nos 1º, 2º e 3º parágrafos no Artigo 1º, dispõe que o Programa Mais Educação (BRASILb, 2010, não paginado), tem por

Finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Por meio do Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) nomeia como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias. A partir do ano de 2017, as atividades do Programa visam priorizar a aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa.



Para garantir as atividades previstas do Programa, o investimento em recursos humanos e materiais é fundamental. Para as EMTI de Goiânia, os profissionais que planejam e realizam as Atividades Específicas, atividades que somam aos Componentes Curriculares Obrigatórios das escolas com tempo ampliado, são professores da rede municipal de educação, o que não se aplica para as escolas de tempo parcial. Os recursos materiais previstos para a realização das atividades também são garantidos (considerando a verba destinada para cada escola) pelo Programa. O recurso financeiro do Programa Mais Educação que chega nas EMTI é essencial para a estrutura destas escolas.

Todas as EMTI de Goiânia aderiram ao Programa Mais Educação, uma vez que ele tem significativa contribuição em mantê-las no aspecto estrutural e financeiro. Para a RME,

Pensar a ampliação da jornada escolar implica na necessidade de refletir sobre em que se constitui, concretamente, o redimensionamento da temporalidade na escola, dadas as relações complexas entre o que se pretende no espaço escolar e as diferentes demandas e expectativas sociais em relação à escola. O desafio posto para a educação em tempo integral na RME está em pensarmos, coletivamente, um projeto educativo que não só se fundamente, mas que concretize cotidianamente as concepções de mundo, de sociedade, de educação e de homem que nos orienta (GOIÂNIA, 2009, p. 7)

A ampliação do tempo escolar viabiliza um projeto educativo de formação humana e integral exigido pela organização da educação fundamental da infância e da adolescência na expectativa posta pelos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, “[...] assumindo concepções orientadas a partir da teoria histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano.” (GOIÂNIA, 2009, p. 7).

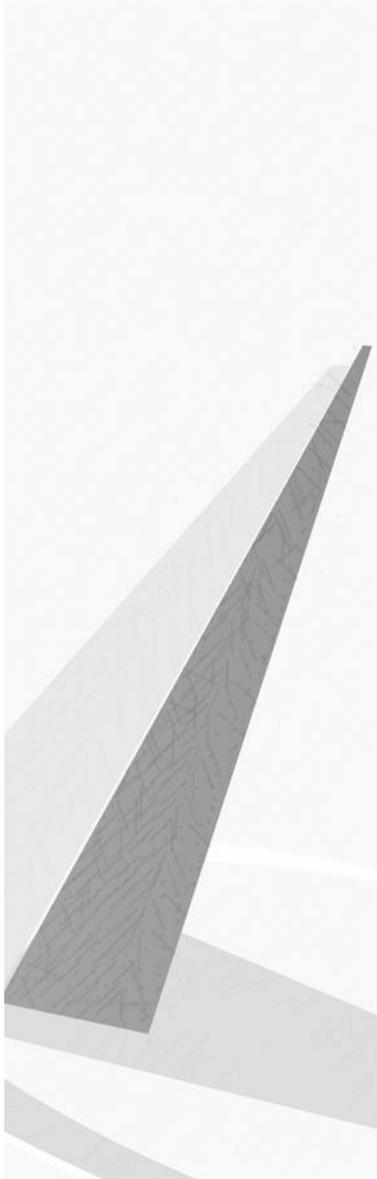


O Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009) foi o documento que normatizou o funcionamento das EMTI de Goiânia durante o período que as 22 escolas que, no período que foi desenvolvido a pesquisa, funcionam nesse formato foram se organizando. Esse programa foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação em 2008 e aprovado cinco anos mais tarde, em 2013, através da Resolução nº093, de 29 de maio de 2013.

Na RME de Goiânia, a Proposta Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016) define as finalidades, as concepções e a forma de organização curricular das EMTI. As finalidades e orientações que compõem a base do currículo pensado para as EMTI foram apreciadas para abranger o trabalho pedagógico realizado pelas professoras da escola escolhida para desenvolver o trabalho de campo, na tentativa de compreender como são inseridas no cotidiano escolar e influenciadas pelas culturas presentes nesses espaços.

1.4 A organização das escolas municipais de Goiânia

Desde 1998, as escolas de ensino fundamental da RME estão organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Durante os últimos anos, essa organização sofreu modificações na estrutura curricular, contudo, mantém a mesma compreensão e defesa de formação integral dos estudantes, rompendo com a lógica de tempo e espaço da escola seriada. De acordo com a Proposta Político-

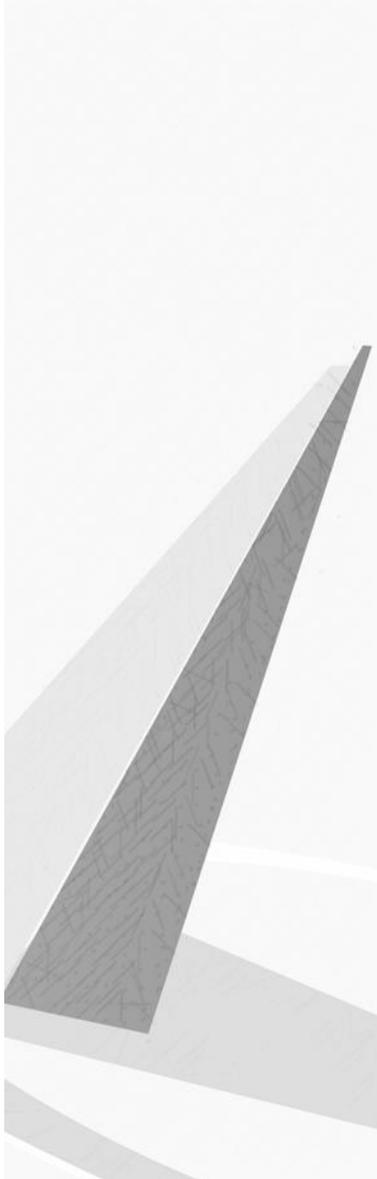


Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016, p. 16, grifos do autor), a organização em ciclos considera

[...] o ser humano como ser integral, total, que se constitui em diferentes dimensões estabelecidas em interdependência e dialeticidade. Esse ser humano, portanto:

- desenvolve processos mentais de classificação, reconhecimento e compreensão para julgamento através do raciocínio - **dimensão cognitiva**;
- apropria-se da cultura historicamente produzida para a reprodução e nova produção cultural - **dimensão cultural**;
- tem estruturas mentais que se desenvolvem e se complexificam mediante as relações sociais - **dimensão psicológica**;
- detém e produz determinadas regras e preceitos de ordem valorativa e moral, de um grupo social ou de uma sociedade - **dimensão ética**;
- vale-se de sensibilidade e de criatividade para se relacionar com as diferentes formas de expressão humana e da natureza - **dimensão estética**;
- vivencia e exprime fenômenos psíquicos na forma de emoções e de sentimentos - **dimensão afetiva**;
- assume sempre, em suas ações, uma posição, consciente ou inconsciente, contribuindo no estabelecimento de uma ordem social - **dimensão política**.

A proposta pedagógica da RME de Goiânia defende que a formação integral do sujeito depende de um projeto coletivo bem elaborado e que valorize os múltiplos espaços em que a educação acontece e, principalmente, o espaço de cada sujeito necessário no processo educativo, como os funcionários que atuam em diversas funções da escola; professores, coordenadores e diretores. Com base na autonomia para construir um projeto pedagógico de formação para o ensino fundamental com qualidade e foco no



desenvolvimento humano, a SME organizou seu projeto educacional em ciclos fundamentada na concepção de que

Uma escola para todos, [...], apresenta-se como um espaço político de participação coletiva, viabilizando a formação integral e a emancipação do ser humano, promovendo transformação social. Não se trata de preparar a criança para lugares e funções específicas na sociedade, mas sim de criar possibilidades formativas que a torne capaz de, cotidianamente, intervir criticamente no mundo e tomar decisões solidárias, consciente de si e dos outros. Ou seja, uma formação que vislumbre a construção de sociabilidades que rompam os muros mercadológicos e se movam para a coletividade e para o bem de todos, possibilitando o livre e pleno desenvolvimento social (GOIÂNIA, 2016, p.17).

Nesse sentido, a RME entende que o conhecimento é a parte integrante da formação humana que tem como finalidade a formação cognitiva, ética e socioafetiva dos estudantes, contribuindo, por meio de uma sólida formação humanística e científica, com a autonomia e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (GOIÂNIA, 2016). A organização em Ciclo de Desenvolvimento e Formação Humana estabelece que a escola deve se organizar nos tempos, espaços e processos de aprender e ensinar dos tempos de vida dos sujeitos da aprendizagem (GOIÂNIA, 2004, p. 31), o que difere da organização tradicional que concebe o ensinar/aprender a partir dos conteúdos. De acordo com a SME de Goiânia,

[...] A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente com a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominados por Vygotsky de funções psicológicas superiores que se relacionam com os processos de maturação do indivíduo (GOIÂNIA, 2004, p. 31).

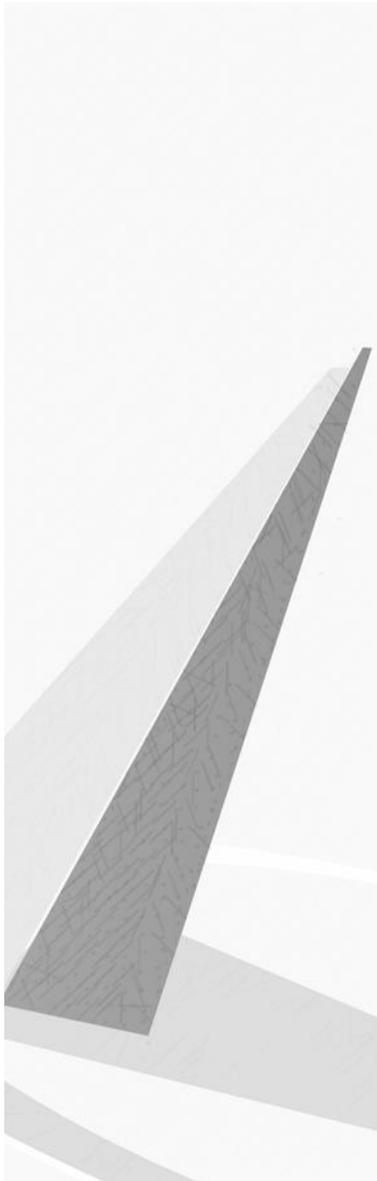


Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece por meio de sistemas que se efetivam pelas vivências no contexto sócio-histórico. A SME entende que ressignificar o espaço escolar é o desafio colocado por todo esse acúmulo de conhecimentos a respeito dos processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento, além das questões referentes ao papel social da escola, que “[...] relaciona-se com um outro de transformação social.” (GOIÂNIA, 2004, p. 32)

A concepção de educação que a SME adota como estratégia política e pedagógica nas escolas pondera que a organização nos espaços está diretamente condicionada aos entendimentos de educação e formação do sujeito.

A organização das escolas de tempo integral de Goiânia iniciou-se gradativamente em 2005, atendendo em média de 300 crianças e adolescente. Em 2009, o número de escolas em tempo integral do município aumentou para 10. Em 2010, houve um acréscimo significativo, totalizando 20 instituições. A partir do ano de 2013, a RME conta com 22 escolas de tempo integral, quantidade que, desde então, tem se mantido a mesma até no ano de 2018. Trata-se de escolas que atendem o Ensino Fundamental.

De acordo com Cavaliere (2002, p. 248), “a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez”. A sociedade brasileira tem apontado necessidade de mudanças no papel da escola, não apenas ampliando o tempo de permanência dos estudantes na instituição, mas que ela tenha mais autonomia em contemplar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, as necessidades locais e temas sobre ética, saúde e cultura.



Cavaliere (2002, p.260) adverte que, numa concepção contemporânea de educação escolar, a escola é o lugar em que experiências sociais são construídas com “oportunidade de expressão de conflitos num contexto privilegiado” e que propicia novas formas culturais. A autora ressalta que a aprendizagem

[...] é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado [...]. Essa noção da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos, é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral. (CAVALIERE, 2002, p. 260)

Igualmente ao meio social que menciona Cavaliere (2002), os espaços físicos da escola são organizados com intencionalidades específicas, e os objetos e imagens que compõem esses espaços também. É nessa concepção que pesquisei sobre as “construções visuais espaciais” realizadas pelas professoras.

A arquitetura das escolas de tempo integral deveria ser pensada numa perspectiva particular, pois o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola precisa considerar as suas necessidades biológicas diárias, como alimentação, descanso, lazer, estudos, exercícios físicos, socialização, intempéries naturais etc.

As EMTI não tiveram seus prédios construídos especificamente para serem escolas de tempo integral, elas foram adaptadas. Espaços que antes funcionavam escolas que atendiam grupos distintos de alunos em turnos diferenciados, passaram a receber em tempo integral o mesmo grupo de alunos. Para



esse movimento, adaptações arquitetônicas foram necessárias, como a construção de um refeitório, salas de descanso e ampliação de banheiros (GOMES, 2016).

As experiências de escolas de tempo integral no Brasil apresentam características influenciadas pelos contextos de época, de concepções pedagógicas, de tempo, de lugar e de políticas de governo. As EMTI de Goiânia têm especificidades que lhe são próprias, como a organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

1.5 As imagens presentes na EMTI

As imagens e os objetos sobre os quais me detenho na pesquisa são aqueles pensados, construídos, selecionados e desejados pelas professoras pedagogas que compõem os espaços físicos das escolas de tempo integral, presentes nos corredores, nas salas de aula, no refeitório, no laboratório de informática, na biblioteca etc. Artefatos visuais que indicam, informam e “habitam” espaços inerentes ao cotidiano, que constituem e influenciam a cultura visual da escola.

A ausência de imagens e de objetos também é considerada para entender as escolhas dos ambientes determinados para apropriações e evidências. Na investigação, considero visualidades qualquer parcela cultural da experiência visual geradas pelas professoras pedagogas que instituem o que é exibido visualmente nos espaços do interior da escola. Isso porque, conforme Didi-Huberman (2010), não é preciso se deter apenas àquilo que é explicitamente visível:

O ato de ver não é o ato de dar evidências visíveis para os olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. [...] Não há que escolher *entre* o que vemos [...] e o que nos olha [...]. Há apenas que se inquietar com o *entre* (p. 77, grifo do autor)

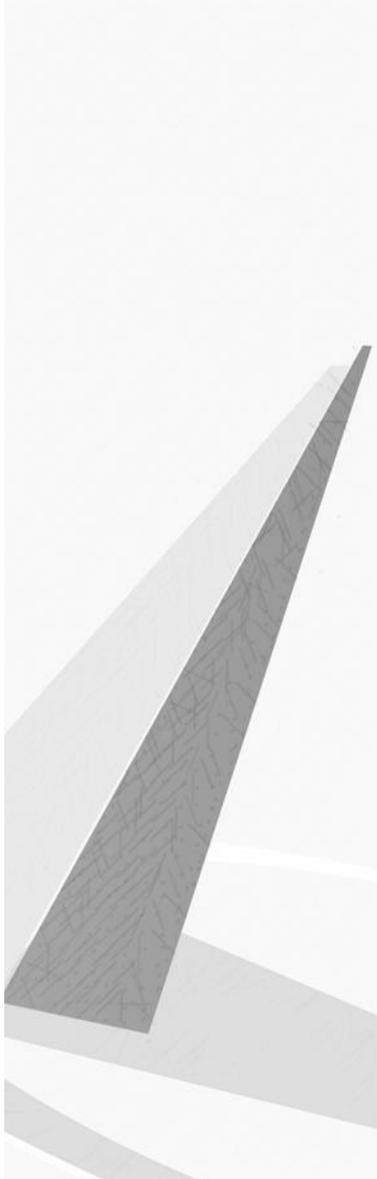
Para isso, investigar o que está visualmente presente e/ou ausente nas escolas como parte de um currículo não explícito busca resposta(s) ou reflete, de alguma maneira, concepções de educação que orientam, organizam e, sobretudo, idealizam processos educacionais. Nesta perspectiva, tento articular as imagens encontradas (ou ausentes), as culturas percebidas e os currículos previstos para compreender o trabalho pedagógico e o perfil de cidadão que se deseja formar.

As imagens e objetos presentes nos espaços comuns das escolas indicam que os conteúdos pensados e ali expostos dialogam com uma ampla gama de temas e saberes, considerando as diferentes culturas e os conhecimentos que as crianças possuem. Neste sentido, esses espaços são considerados de interesse para entender a concepção cultural e de educação das EMTI.

As imagens na contemporaneidade, mais do que em qualquer outro tempo histórico, informam, formam e ajudam a construir identidades individuais e coletivas. Desse modo, o discurso, as ideias e as práticas que elas provocam são fundamentais na construção e na análise dos dados produzidos na pesquisa. Certeau (2014, p. 68) assinala que o

[...] discurso analisador e o “objeto” analisado têm o mesmo estatuto, o de se organizar pelo trabalho de que dão testemunho, determinados por regras que não fundam nem superam, igualmente disseminadas em funcionamentos diferenciados [...], inscritos em uma textura onde cada fragmento pode cada vez “apelar” a uma outra instância, citá-la e a ela referir-se.





Na concepção de imagem como processo de linguagem, entende-se que é o modelo de como funcionam culturas por meio das representações, inclusive imagéticas. Hall (2016, p. 18-19, grifo do autor) também destaca dois sentidos atuais de cultura ligados às ciências sociais e a uma definição antropológica – “a palavra ‘cultura’ passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o ‘modo de ser’ de um povo”; e concepção antropológica com ênfase na sociologia – “a palavra também passou a ser utilizada para descrever os ‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma sociedade”.

Considerando a complexidade do cotidiano da escola é fundamental que os fragmentos imagéticos encontrados sejam apreciados para melhor entender a dinâmica, a inserção e a construção das culturas ali representadas pela presença e ausência de imagens.

1.6 Os Currículos no cotidiano da EMTI

Durante as primeiras idas ao campo para a investigação etnográfica, coleta de dados e entrevistas pude perceber que os espaços podem ser estudados de maneiras diversas. Para construção de narrativas com focos locais, temporais e situacionais diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e as práticas de investigação. (FLICK, 2009).

Na pesquisa de campo, as informações adicionais se configuraram como essenciais à análise como, por exemplo, registros fotográficos, vídeos, observações, anotações no caderno de campo,



conversas informais com alunos e professores e, principalmente, as percepções da pesquisadora durante o processo.

O cotidiano observado pode ser ampliado por perspectivas visuais visitadas que, de acordo com Dias (2014, p. 44) indicam “o tempo/espaço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência”. Daí a necessidade de considerar mais amplamente o cotidiano dinâmico de instituições de ensino incentivando pedagogias de confronto e absorção numa perspectiva de produção e reprodução crítica.

Segundo Certeau (2014, p. 103), as “práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar”. Um *grande conjunto* no qual pessoas, coisas, acontecimentos e espaços físicos estão interligados, conectados, encadeados. Nesse sentido, a pesquisa considera os aspectos do cotidiano e das práticas cotidianas como desafios para a análise dos dados construídos e coletados, visto que eles não são estáveis, únicos e/ou constantes, mas sim informações dinâmicas passíveis de modificação durante o processo de investigação.

Pensar sobre o cotidiano de instituições/comunidades escolares é tão complexo quanto falar do cotidiano de outra comunidade, mesmo considerando especificidades hierárquicas, temporais e espaciais. Certeau (2013, p. 31) detalha sua compreensão de cotidiano ao explicar que

[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com

esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...]. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta “irracional”, ou desta “não história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...].

Essa invisibilidade observada por Certeau (2013) torna o estudo das visualidades no cotidiano da escola um emaranhado de elementos, ideias e percepções que devem ser pensados e criticados com o intuito de costurar um entorno coeso que ajude a compreender como os professores escolhem e expõem imagens e visualidades nos espaços físicos da escola. Essas visualidades compõem a história do cotidiano das instituições, passam a fazer parte da cultura da escola e dos participantes da pesquisa.

As escolas se organizam como comunidade e, de acordo com Bauman (2003, p. 7), “comunidade sugere coisa boa” uma sensação de conforto e proteção. Ao conceituar e descrever essa ideia, Bauman (2003, p. 7-8) explica que a comunidade é

[...] um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros [...]. Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, [...]. nosso dever, pura e simplesmente, é ajudar uns aos outros e, assim, temos pura e simplesmente o direito de esperar obter a ajuda de que precisamos.

As práticas pedagógicas cotidianas das professoras dependem de desafios e estímulos para manter uma convivência solidária numa comunidade complexa como a instituição de educação em





tempo integral. Os elementos presentes que expressam as práticas cotidianas das professoras são materializados nas imagens reveladas nos espaços físicos. Em decorrência disso, tais práticas devem considerar as diferentes culturas que dela participam abrindo espaço para absorver e desenvolver as potencialidades que fazem parte do cotidiano daquelas pessoas, estudantes que estão do ‘outro’ lado da fronteira, fora da comunidade escolar, que a ‘protege’.

Como uma comunidade complexa, a escola é um lugar onde se constrói e aprende o diálogo pedagógico. As experiências e práticas vivenciadas e proporcionadas pelas professoras ajudam a comunidade escolar enfrentar desafios autênticos que atravessam a zona de tensão que conhecemos como “fronteiras”, que se estabelecem e se diluem de forma dinâmica, mas que exercem forte influência sobre comunidade escolar, por vezes pairando como ameaça a ponto de inibir a motivação para a experimentação, a reflexão e a crítica (BAUMAN, 2003).

O currículo das EMTI, como uma das zonas de tensão a ser ajustado às necessidades contemporâneas nessa organização de escola e da sociedade na qual está inserida, deve ser construído de maneira a atender ou ser ajustado, mesmo que parcialmente, aos interesses e às especificidades da cultura local (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010). Vários autores chamam a atenção para a importância do confronto e da heterogeneidade como uma característica da cultura contemporânea. Ao analisar o panorama educacional e cultural dos dias de hoje, Martins e Tourinho (2016, p. 2) explicam que

Podemos destacar a heterogeneidade como elemento propulsor dessa dinâmica cultural contemporânea e a fragmentação como força que permeia e marca a sociedade. Nesse contexto, emergem espaços contraditórios, de conflitos, que são ao mesmo tempo espaços de negociação,

arenas onde os indivíduos buscam significações e articulam produção de sentido para a sua vida cotidiana. [...] Diante deste mundo complexo, configurado por realidades instáveis, fluidas e múltiplas, as instituições de ensino têm dificuldade de reconhecer e até mesmo de lidar com esses novos agentes sociais como sujeitos históricos, produtores de práticas, conhecimentos e desejos.

Para os autores, essas “realidades instáveis, fluidas e múltiplas” carecem de ser consideradas no projeto político pedagógico (que deve ser temporal) de um currículo coerente com as práticas culturais e as demandas locais.

A ampliação do tempo escolar na RME está inserida na proposta pedagógica para o ensino fundamental, a qual vem sendo implementada nos últimos 17 anos e se fundamenta na ideia da garantia da formação integral dos sujeitos por meio do desenvolvimento cognitivo, ético e socioafetiva deles. Essa concepção, em consonância com os documentos da RME (GOIÂNIA, 2014, 2016), devem orientar e subsidiar os projetos pedagógicos e o trabalho docente nas escolas de tempo parcial e integral. Assim, as EMTI devem se orientar pela mesma concepção que as demais escolas de Ensino Fundamental da RME.

Gomes (2016) argumenta que, em consonância com a PPP de 2016, os conhecimentos estruturantes do currículo das EMTI foram organizados a partir dos Componentes Curriculares Obrigatórios e das Atividades Específicas previstos por lei. Segundo a autora, as Atividades Específicas visam a integração e a integralização do currículo escolar.

Nas EMTI, o currículo prescrito para integralização da carga horária dos alunos ficou estruturado, a partir de 2015, em Componentes Curriculares Obrigatórios e Atividades Específicas a serem desenvolvidos de forma integrada nos turnos matutino e vespertino. Os componentes curriculares são as disciplinas que compõem a Base Curricular Nacional (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte e educação Física), e as





Atividades Específicas constituem-se nas propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores com vistas à integralização da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Além dessas atividades, a rotina das EMTI comporta, no turno intermediário, atividades de esporte, lazer, cultura, higienização pessoal e alimentação. Esse conjunto de atividades compõe as 9 (nove) horas diárias da rotina escolar do aluno numa EMTI. [...] De acordo com as orientações da SME, a partir de 2015 as EMTI deveriam assegurar, no mínimo, 6h50min diárias de efetivo trabalho pedagógico do professor com o aluno, distribuídas em: no mínimo 4 horas e no máximo 5 horas para desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios, e no mínimo 1h50min e no máximo 2h50min para as Atividades Específicas. Assim, ficariam 2h10min destinadas às atividades de higienização, alimentação, recreação e descanso. (GOMES, 2016, p. 220-221)

Gomes (2016) explica que, anteriormente à reformulação de 2016, as “oficinas” (terminologia alterada a partir desta data para Atividades Específicas) eram ministradas por professores habilitados nas áreas dos conteúdos específicos e, segundo orientação da SME, o coletivo de professores da instituição passa a ser responsável pela escolha, planejamento e organização das Atividades Específicas que devem ser desenvolvidas por meio de metodologias de “experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura e dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde entre outras.” (GOIÂNIA, 2016, p. 12)

De forma sintética, o currículo prescrito para o trabalho nas EMTI está organizado em:

- **Componentes Curriculares Obrigatórios** são os conhecimentos que se organizam a partir das áreas do conhecimento, previstas em lei, enquanto componentes obrigatórios, a saber: Arte, Ciências, Educação Física, História, geografia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática.



- **Atividades Específicas** são as “atividades que visam à **integração** dos diferentes componentes curriculares, desenvolvendo conhecimentos **teóricos e práticos**, ampliados em determinada temática” (GOIÂNIA, 2015, p. 9, grifo do autor). E “todo o coletivo é responsável pela escolha, planejamento, e organização das Atividades Específicas. Para execução dessas atividades deverão ser consideradas a formação, as vivências e afinidades nos conhecimentos a serem desenvolvidos.” (GOIÂNIA, 2016, p. 11)

1.7 Currículo e experiência

Partindo do princípio de que o currículo é um sistema constituído por um conjunto de elementos com finalidade educativa (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010), podemos afirmar que as imagens e objetos selecionados, questionados, reproduzidos e expostos pelos professores no contexto pedagógico têm intencionalidade educacional. Nesse sentido, Illeris e Arvedsen (2012) argumentam que temas recorrentes na prática pedagógica devem ser avaliados na prática do professor. Illeris e Arvedsen (2012, p. 291) reforçam essa posição ao explicar que,

No que tange à matriz curricular da pedagogia da cultura visual, vale a pena analisar os temas a serem escolhidos, algumas vezes antes mesmo de selecionar o tipo de fenômeno visual a ser investigado. Os alunos devem abordar temas consolidados pelas belas-artes, tais como amor, retratos, corpo, paisagens? Devem analisar temas da esfera pessoal, com amizade, família, sonhos, emoções? Ou devem investigar temas da cultura popular, como comercialização, erotismo, política, racismo etc.? Nós, professores, devemos nos questionar se determinado tipo de conteúdo domina o fenômeno visual que abordamos em nossa prática de ensino e por quê.

Os argumentos e, principalmente, os questionamentos feitos por Illeris e Arvedsen (2012) me orientaram em relação a investigação na EMTI. Fundamento-me na ideia de que as escolas concebem um currículo diferenciado em relação aos tempos e espaços peculiares da própria instituição.

Porém, concomitantemente não podemos deixar de considerar que na escola o currículo “[...] se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 23).

Nesse sentido, é cada vez mais evidente a aceleração que vivemos na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, a velocidade da busca de informações. Aceleração e velocidade na busca de informações são fenômenos recorrentes nos mais diferentes contextos, culturas, ambientes, localidades. Ainda segundo Larrosa (2016, p. 22), o “sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”.

Ao discutir essa ansiedade pela busca de informação que caracteriza o “sujeito moderno”, o filósofo observa que a “experiência” se torna cada vez mais rara. Rara pela falta de tempo provocada pela aceleração, pelos acontecimentos que emergem como estímulos e pura sensação tomando a forma de vivências fragmentadas e pontuais. Larrosa (2016, p. 22-23) detalha esse processo por meio de um depoimento pessoal, explicando que:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que

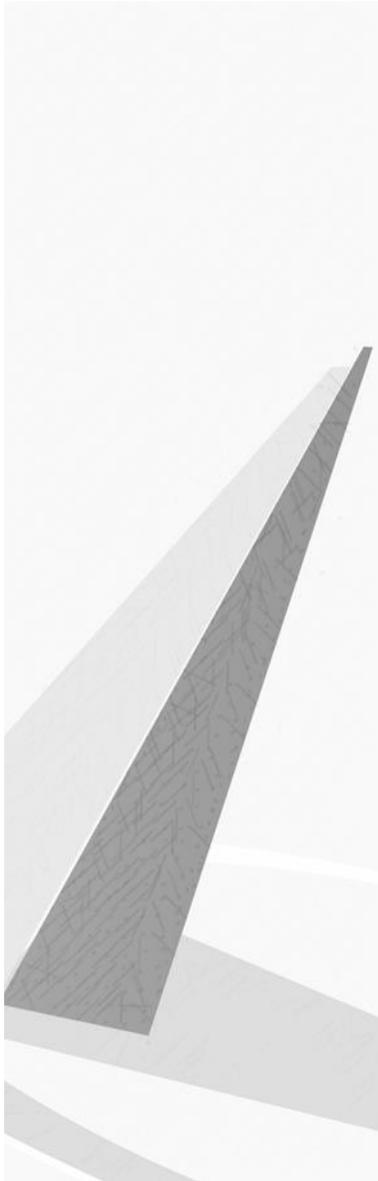
alguma coisa nos aconteça. [...] Cada vez estamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo. [...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho.

É importante observar a distinção que Larrosa faz entre experiência e trabalho. Na pesquisa de campo realizada nas escolas, em conversa com os professores, experiência e trabalho são considerados sinônimos. Porém, algumas ponderações devem ser feitas no sentido de uma análise mais cautelosa. Posso adiantar que é aparente a batalha que está sendo travada entre tradição e inovação, fruto de tentativas para *modernizar* a escola de tempo integral, seus “currículos diferenciados” e a perspectiva de formação do sujeito integral.

1.8 A potência dos espaços físicos na escola de tempo investigada

No intervalo de tempo entre as análises dos questionários e as entrevistas com as professoras, estive algumas vezes na EMTI em busca de imagens que estivessem nos espaços da escola: pátios, sala de aula, corredores etc. Pondero os espaços físicos dessas escolas, inseparáveis do cotidiano da comunidade escolar, como *locus* de investigação.

Fotografias da arquitetura da escola compõem a exposição dos dados e complementam as informações sobre a distribuição de recintos e dependências do prédio. Mais adiante, apresento outros registros que se relacionam com demais contextos importantes e que serão analisados.





Ao analisar aspectos do registro fotográfico e sua passagem de uma abstração para algo concreto, ou seja, o registro de um momento, de um “tempo” que passou, Entler (2012, p. 139) explica que,

A fotografia oferece, de um lado, algumas pistas sempre muito abertas em seu testemunho. De outro, para poder dizer algo mais, porta alguns rótulos, sempre fechados, porque estão baseados em modelos previamente elaborados da pose, da composição, do enquadramento, da perspectiva etc. [...] A noção de realismo não nega a existência da intervenção de um discurso humano e cultural, construído através da condição da imagem [...].

Os registros visuais da EMTI escolhida neste estudo são como textos imagéticos fundamentais na trajetória da pesquisa e da escrita que ela requer. Sendo assim, considerar a estrutura física é importante na compreensão da dinâmica cotidiana e cultural que esses ambientes proporcionam, limitam, potencializam e ensinam.

Inicialmente, enumero as dependências físicas e menciono alguns dos equipamentos que de certa maneira estão diretamente conectados com a função desses ambientes e suas atividades, como, por exemplo, os computadores do laboratório de informática, que precisam de uma sala específica e indicam a dimensão desse lugar. Assim, são cinco recortes imagéticos principais: 1) sala de informática; 2) refeitório; 3) sala de leitura; 4) um dos corredores; e 5) um dos espaços externos no qual as crianças têm atividades recreativas, cívicas (hasteamento da bandeira, por exemplo) e educacionais.

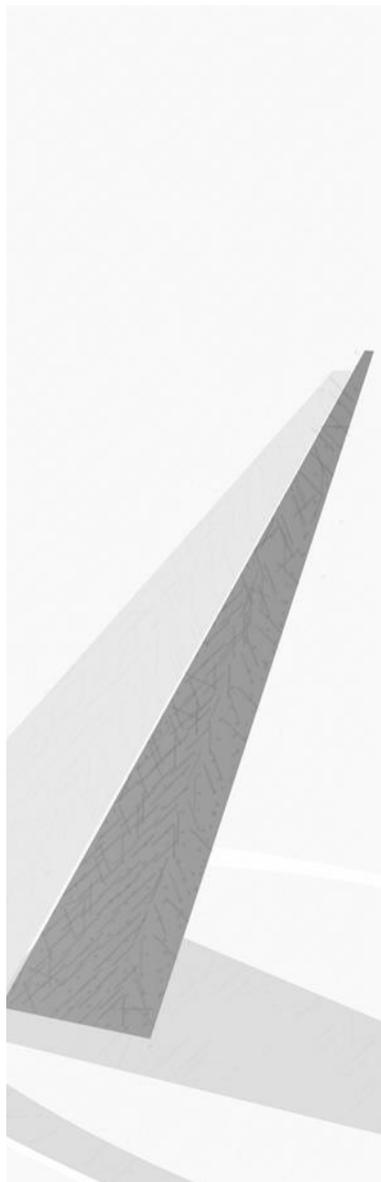
Essa EMTI é composta pela seguinte estrutura física: 10 salas de aula, uma sala da diretoria, uma sala dos professores, uma secretaria, uma sala da coordenação pedagógica, um laboratório de informática, uma sala de leitura, quatro banheiros (adequados para crianças pequenas), uma cozinha, um



refeitório, uma despensa, um almoxarifado, um auditório, um pátio descoberto, uma quadra esportiva descoberta, um parque infantil, uma área verde, um campo de futebol gramado, estacionamentos interno e externo, e espaços de convivência coberto e sem cobertura. No que se refere a equipamentos possui cinco computadores para uso administrativo e 25 para uso dos estudantes, uma televisão, uma copiadora, uma impressora, um aparelho de som e um projetor multimídia. O imóvel é alugado pela Prefeitura de Goiânia.

As fotografias (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5) foram tiradas durante as visitas ao campo no horário de funcionamento da escola, enquanto não havia atividade sendo realizada naqueles espaços. O que justifica a ausência de pessoas nos registros fotográficos. A apresentação das dependências por meio de fotografias é de caráter descritivo, pois a intenção foi fazer uma apresentação do percebido como dados da pesquisa que demonstram a dinâmica do local que, em certa medida, sinaliza como o(s) espaço(s) e a apropriação, ou não, destes interfere(m) na formação cultural dos sujeitos. As descrições desses espaços através das fotografias, memória e do diário de campo estão no tempo presente, mas é apropriado considerar que os espaços podem ter tido alterações do período que a pesquisa foi realizada com o tempo da leitura deste trabalho.

O Laboratório de Informática (Figura 1) tem paredes e divisórias de cores pálidas; é relativamente grande e tem mesas e cadeiras de tamanhos e modelos que permitem certo conforto. A quantidade de computadores é o suficiente para atender uma turma completa, ou seja, as atividades podem ser propostas para que cada aluno utilize um computador, o que não é o caso de muitas escolas do



município, nas quais as atividades devem ser propostas para que dois, ou mais, estudantes utilizem o mesmo equipamento. Embora a iluminação da sala não possa ser percebida na fotografia, a sala é bem iluminada e arejada. A ausência de imagens no ambiente produz um efeito de que aquele espaço é neutro ao mesmo tempo em que pertence à escola. Um espaço sem identidade que pode ser de qualquer lugar, já que não faz alusão a um ambiente em que o conhecimento sistematizado acontece. Contudo, ao mesmo tempo, o laboratório enfatiza a presença dos computadores, de suas potências e possibilidades, inclusive imagéticas.

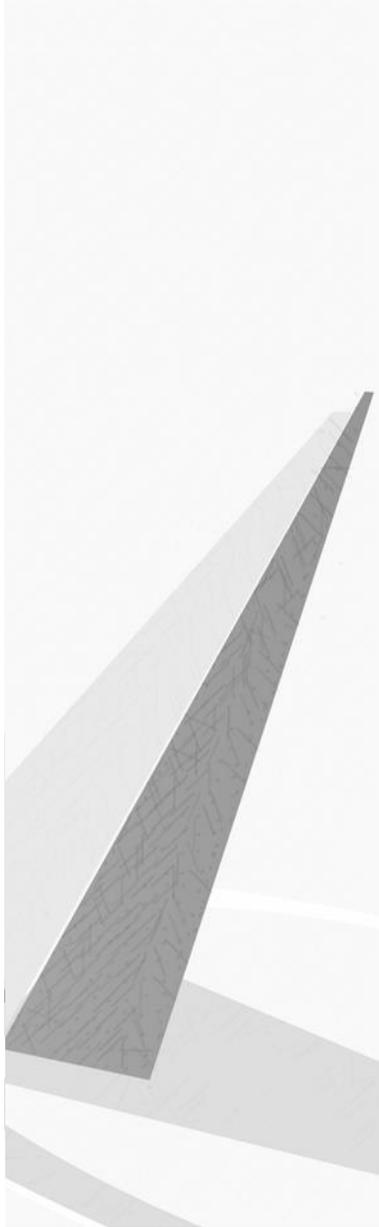
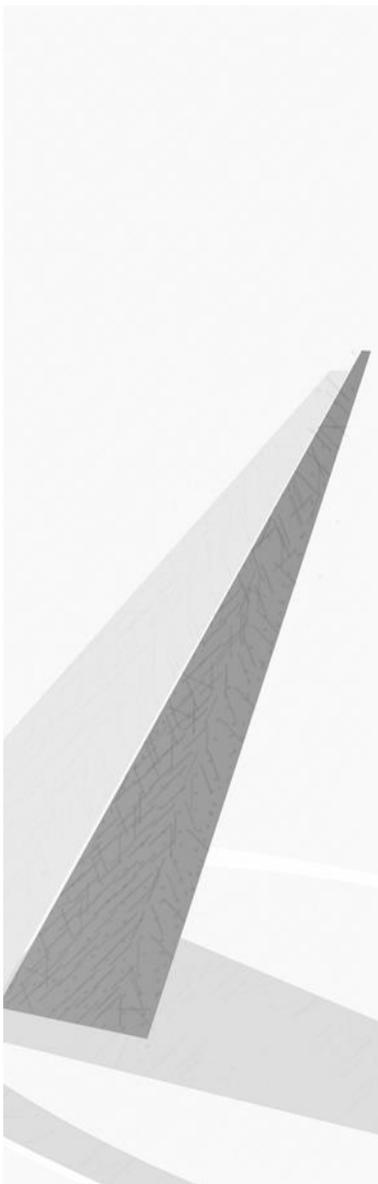


Figura 1 - Laboratório de Informática

Fonte: Da autora (2016).

O refeitório da EMTI (Figura 2), além de ser o lugar no qual as crianças fazem suas refeições diárias, acomoda atividades diversas da escola, como exposições, palestras para os pais, encontros com a comunidade escolar, eventos proporcionados pela SME etc. O prédio no qual está o refeitório e a cozinha é separado arquitetonicamente do que estão as salas de aula. Do lado externo não há indicação que aquele lugar é um refeitório, sua porta de entrada é pelo estacionamento interno da escola. Salvo os dias



em que há alguma exposição, o lugar é quase isento de imagens produzidas para comporem o ambiente. O cardápio era colocado na parede do lado esquerdo de quem entra no recinto, contudo, estava disposto a uma altura próxima a um metro e oitenta centímetros do chão, dificultando o acesso aos olhares das crianças, além da altura, estava escrito com letras pequenas. Não consegui saber qual o propósito disso, considerando que o cardápio interessa aos consumidores da comida, no caso as crianças. As crianças têm autonomia de colocarem comidas em seus pratos, sob a supervisão de adultos; as bandejas com os alimentos ficam em mesas adequadas às refeições e à altura das crianças. O refeitório não acomoda todos os alunos da escola ao mesmo tempo para fazerem as refeições, sendo assim, é organizado um cronograma de fluxo entre as turmas para que o movimento de entrada, permanência e retirada do ambiente seja tranquilo.



Figura 2 – Refeitório
Fonte: Da autora (2017).

A sala de leitura (Figura 3) é uma edificação que fica separada das outras que abrigam o refeitório, o laboratório de informática, as salas de aulas e as salas administrativas. Ela é pequena, com uma porta de acesso e uma janela que fornecem ínfima ventilação e iluminação ao ambiente interno, que precisa de ventilação e iluminação artificiais para a realização de qualquer atividade no espaço. A sala estava abarrotada de livros de literatura, paradidáticos e didáticos de edições atuais (e antigas que não são mais usadas) acomodados de forma inapropriada pela falta de espaço do lugar, aspecto que também dificulta



a manipulação para serem utilizados. As imagens afixadas na parede externa não se relacionam entre si, parecem fora de contexto ou colocadas aleatoriamente. A sala de leitura se assemelha mais a um depósito de livros do que um lugar no qual a comunidade escolar possa se apropriar para leituras, estudos e atividades pedagógicas. A informação que tive sobre essa (des)organização do ambiente foi que a autonomia da escola esbarra em burocracias que impedem o descarte de livros que não mais são de interesse da EMTI. Burocracia que vai de encontro com o cotidiano dinâmico da escola. E, nesse caso, impede a organização que dê visibilidade aos livros necessários para as atividades pedagógicas pretendidas pelas professoras. De acordo com Gomes (2013, p. 90), “a visibilidade depende da morfologia do sítio onde ocorre, da existência de um público e da produção de uma narrativa, dentro da qual aquela coisa, pessoa ou fenômeno encontra sentido e merece destaque”. Nesse sentido, a desordem da sala de leitura impede que “o fenômeno” do cotidiano de uma sala de leitura exerça a sua principal função: proporcionar e incentivar o prazer da leitura.



Figura 3 - Parte externa da Sala de leitura

Fonte: Da autora (2017).

Na fotografia que registra parte de um dos corredores de acesso às salas de aula (Figura 4) podem ser percebidos trabalhos expostos numa espécie de “varal” apoiado na parede. A apreciação dessa fotografia organiza a compreensão dos espaços nos quais há intervenção direta dos trabalhos propostos e complementa as anotações realizadas no caderno de campo. A imagem não só evidencia os elementos que nela estão mostrados, como também indica o fluxo e a interação que o espaço permite. Nos dois



lados do corredor há pequenas janelas, do tipo vitrô, que não permitem o olhar através delas, pois estão colocadas próximas ao teto e são bem estreitas, e também possibilitam pouca ou nenhuma ventilação.

A produção dos alunos, quando exposta, é colocada nas paredes que ficam nas entradas para as salas de aula. As professoras disseram que a parede do lado oposto não “segura bem os trabalhos”, a argumentação não ficou muito clara, pois os trabalhos não são afixados diretamente na parede, mas sim presos em cordão com pregos, como mostra a Figura 4. Uma das professoras colaboradoras disse que esse “varal” é utilizado para que os trabalhos dos alunos sequem; a intenção não é de exposição, apesar de exibidos fora da sala de aula.

Sobre a produção e exposição dos trabalhos e os estudos das imagens por meio da cultura visual, Mitchell (2015, p. 165) assinala que:

[...] Queremos saber o que significam as imagens e o que fazem, o modo como elas se comunicam como signos e símbolos, que tipo de poder elas têm de afetar as emoções e o comportamento humano. Quando se levanta a questão do desejo – normalmente localizado nos produtores e consumidores de imagens -, a imagem é tratada ou como uma expressão do desejo do artista ou como um mecanismo para suscitar os desejos do espectador.

Considerando o contexto desta pesquisa, a assertiva de Mitchell, pode ser adaptada para a busca da expressão de intenção das professoras pedagogas ou como mecanismo para suscitar a curiosidade e o conhecimento dos alunos.



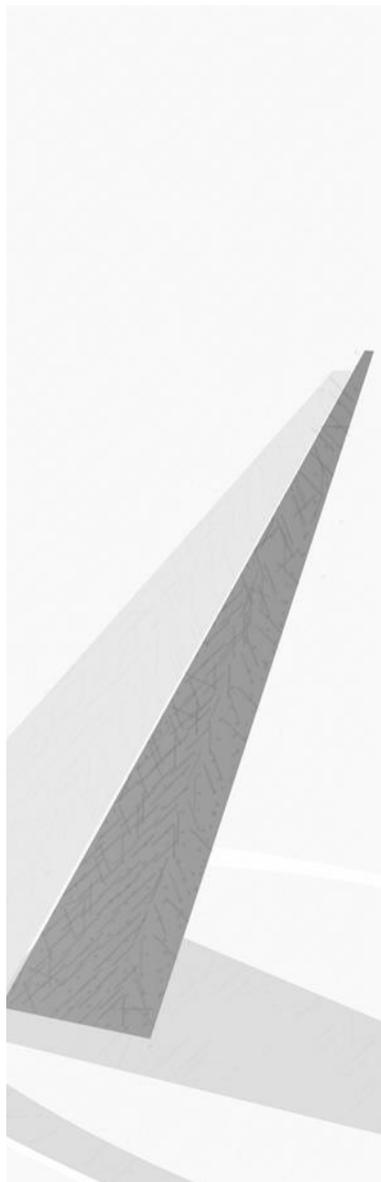
Figura 4 - Corredor com acesso a salas de aula
Fonte: Da autora (2017).

Alguns espaços da EMTI exercem papel fundamental na concepção da função da escola, orientando leituras e construindo narrativas com seus protagonistas: sujeitos e coisas (objetos e arquitetura). A última fotografia (Figura 5) que trago para encerrar a apresentação de alguns dos espaços físicos da EMTI, e também este capítulo, evidencia uma composição arquitetônica importante a ser ponderada. Embora não exiba imagens produzidas ou selecionadas pelas professoras ou pelos alunos, é importante considerar o que visualmente os elementos que compõem a Figura 5 sugerem – paredes altas

e grades que não possibilitam acessos externos, a não ser do olhar, sugerem privação e aprisionamento num território. Nesse ambiente esvaziado de vida, uma mangueira conectada a uma torneira deixada no chão indica alento dentro de um espaço vazio, árido. Por trás das grades brancas, outros espaços podem ser percebidos, como o refeitório e os brinquedos, mas inacessíveis. Esse espaço é utilizado pela escola para a realização de eventos esporádicos com os alunos ou com a comunidade da escola.



Figura 5 - Um dos Espaços Externos da EMTI
Fonte: Da autora (2017).



Foi importante para a pesquisa ponderar como a instituição educacional proporciona aos estudantes espaços harmonizados e apropriados para as faixas etárias que ali frequentam, assim como espaços que podem ser repensados e aproveitados para atividades pedagógicas e o bem-estar das pessoas. Como *locus* de investigação, a pesquisa considerou a arquitetura das EMTI, os seus espaços fechados e abertos, amplos e pequenos, cobertos e descobertos, além de especificidades como alturas e tamanhos de janelas, os espaços externo e interno, com barreiras e acessibilidades arquitetônicas etc., foi possível perceber se os espaços proporcionam conforto, diversão, socialização e segurança.

Nos tópicos do próximo capítulo, as imagens têm protagonismo no diálogo estabelecido com as práticas didático-pedagógicas que sustentam as práticas educativas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.



CAPÍTULO II

2. IMAGENS PERCEBIDAS

No capítulo anterior, fiz um panorama dos saberes e conhecimentos do currículo que direciona e normatiza as ações das/nas escolas. Neste capítulo busco compreender as construções visuais elaboradas e utilizadas nos espaços físicos das EMTI de Goiânia; além das implicações dessas construções na formação do repertório visual e cultural dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Em busca dessa compreensão, estabeleço diálogos com elementos fundamentados no conceito de visualidades que direcionam a produção, a reprodução e a customização de modelos imagéticos como recursos que sustentam a prática didático-pedagógica das professoras colaboradoras desta pesquisa. Faço isso numa perspectiva dialógica, entre o exibido e o percebido, por meio das respostas ao questionário e das imagens expostas nos espaços da EMTI. Como fundamento para essa discussão, apresento os caminhos metodológicos e as trajetórias percorridas.

Para que essa compreensão pudesse acontecer, foi preciso que fatos percebidos incidissem em registros para serem vistos e revistos quantas vezes necessário. Nesse sentido, questionário, entrevistas,



diário de campo⁴, diário fotográfico⁵ e diário de áudios⁶ foram os instrumentos da pesquisa adotados para trabalhar na organização de apontamentos que anteciparam, explicitaram e retificaram reflexões.

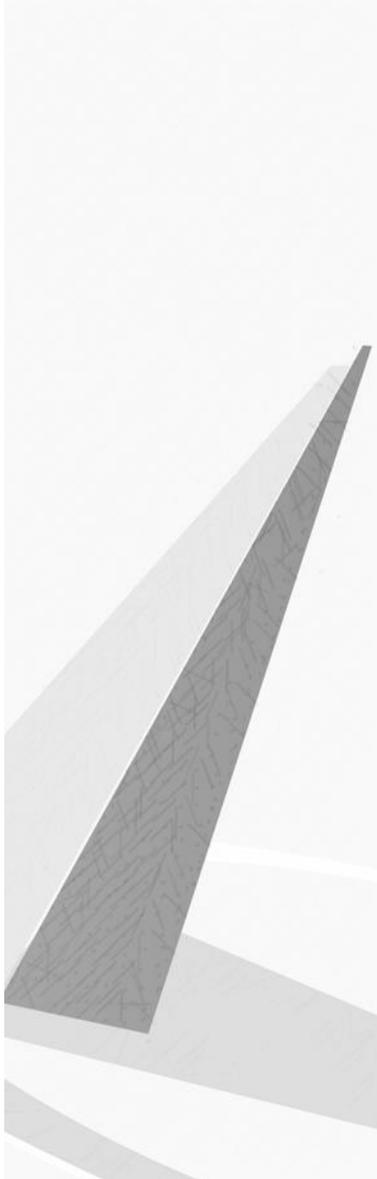
Iniciar a pesquisa de campo foi um combinado de ansiedade, inquietação, receio e satisfação. Ansiedade e inquietação por iniciar uma etapa pensada e desejada desde a elaboração do projeto e, após quase dois anos de preparação, era chegada a hora da imersão no lócus da pesquisa. Reconheço que fiquei insegura sobre a aceitação do projeto pelas professoras da escola, pois sem a contribuição delas a pesquisa não poderia ser realizada como idealizada. O que não faltou durante o processo desta pesquisa foi satisfação, pois acreditei nas contribuições que ela poderia dar para a educação pública.

Agrupei em procedimentos os processos investigativos. Eles foram agrupados por contextos, entretanto, pondero a coexistência indivisível entre eles. Essa organização corroborou na compreensão do percurso e os direcionamentos da pesquisa.

⁴ Diário de campo é o caderno em que anotei as observações e ideias que tive durante as idas a campo e também sobre os cursos e palestras que participei como formação complementar de conhecimentos voltados para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse diário, coleí panfletos e outros papéis colhidos no campo de investigação.

⁵ O diário fotográfico é virtual. Nele estão armazenadas as fotografias que realizei na EMTI. As fotografias estão organizadas por temáticas percebidas durante as análises imagéticas e gravadas em uma pasta. As imagens, exceto aquelas selecionadas para comporem artigos e esta tese, não foram impressas.

⁶ Meu diário de áudios é virtual. Nele estão armazenadas as entrevistas que fiz com as professoras pedagogas colaboradoras da pesquisa. As entrevistas foram transcritas e estão salvas em arquivos virtuais que compõem o diário de áudios.



Depois de concluída a pesquisa de campo, olhar para a trama tecida até o momento desta escrita é como olhar para um emaranhado de histórias com possíveis finais, ou outros percursos plausíveis. Nesse direcionamento, o que apresento nesta tese está passível de outros questionamentos e ponderações.

2.1 Organizando as urdiduras da investigação

Assim que o projeto de pesquisa foi aprovado pelos órgãos competentes (Comitê de Ética da UFG, FAV/UFG e SME) entrei em contato com a diretoria da EMTI para apresentação do projeto. Na conversa com a diretoria enfatizei a importância da colaboração dos professores durante a pesquisa e dos registros fotográficos no local, esclarecendo que a investigação não envolveria imagens de alunos e alunas, apenas o material produzido por eles, quando necessário. A diretora da escola acolheu com entusiasmo a pesquisa, mas advertiu não responder pelos professores, sugerindo um encontro com o coletivo da escola para que eu pudesse apresentar o projeto e assim fazer o convite para a participação colaborativa deles.



Esse encontro foi marcado para acontecer durante uma reunião de planejamento que já estava agendada ainda para aquela semana. Nessa reunião tive a oportunidade de apresentar, ouvir e esclarecer pontos do projeto com o coletivo de professores da escola, dentre eles, as colaboradoras da pesquisa⁷.

Primeiramente, apresentei-me como aluna/pesquisadora no PPGACV/UFG e professora de arte na RME Goiânia, portanto, colega dos que ali estavam, e também professora de Arte Educação no curso de graduação em Pedagogia da PUC Goiás. Foi importante situar o meu local de fala, tanto como pesquisadora, como professora, pois na pesquisa as duas funções se fundem, porque foram justamente minhas inquietações profissionais que me direcionaram para a pesquisa da tese.

Naquela ocasião, a inserção do projeto na EMTI era uma novidade e geralmente novidades na escola não são vistas com “bons olhos” pelo professorado. Em muitos casos, novidades e inovações vêm acompanhadas com mais demandas de trabalho para os professores, e nos últimos anos é sabido que a sobrecarga de responsabilidades e “tarefas” que as escolas públicas têm assumido comprime o tempo de dedicação para as atividades pedagógicas. Como exemplo, temos as campanhas educativas⁸ sobre saúde, paz, comportamento, provas (e provinhas) que fazem diagnósticos da aprendizagem dos alunos, além das demandas que as tecnologias contemporâneas normalmente exigem. Essas são algumas demandas que

⁷ Mais adiante no texto, explico que o grupo de colaboradoras foi composto por professoras, todas do sexo feminino, a partir desse momento do texto usarei o substantivo feminino quando me referir ao grupo de colaboradoras da pesquisa.

⁸ Campanhas Educativas são ações que têm o compromisso de trabalhar com informações corretas chamando a atenção para problemas diversos inerentes à educação e à sociedade com o intuito de minimizá-los.



as escolas precisam acolher dentro do contexto dinâmico que é o cotidiano das instituições educacionais. Demandas que nem sempre ponderam o projeto pedagógico da escola e acabam desfigurando o fluxo previsto nos projetos da escola e dos professores.

Retornando ao tema da reunião com o professorado da EMTI, no início os professores se mostraram desconfiados e céticos em relação à pesquisa, mas aos poucos foram percebendo que a intenção era (apenas) investigar como a construção imagética presente naquela escola estava sendo realizada por eles, e a relação das imagens com as atividades pedagógicas. A desconfiança foi dando lugar a curiosidades. Evidenciei que a contribuição dos professores era fundamental para a pesquisa. No decorrer do diálogo, após a exposição do projeto, fui reforçando que a minha presença na EMTI era de pesquisadora; eu estava ali para ouvir, perceber e refletir sobre os “elementos” encontrados, e não para julgar, avaliar ou apontar qualquer evento.

Presentes nessa primeira e única reunião com os professores da EMTI estavam a diretora da escola e os profissionais que atuam tanto na Educação Infantil quanto no Ciclo I. Entretanto, somente aqueles do Ciclo I – pelo critério de priorizar os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, séries recorrentes nas EMTI de Goiânia – seriam os colaboradores da pesquisa. Das sete

professoras do Ciclo I da escola, duas fizeram a opção em não participar da pesquisa. Assim, o grupo de colaboradoras⁹ contou com cinco professoras e a coordenadora do Ciclo I.

Com o projeto exposto e esclarecido, continuei o processo burocrático necessário para validação da pesquisa e obrigatório para pesquisas que envolvam seres humanos em qualquer situação. O Termo de Compromisso do Comitê de Ética em Pesquisa foi entregue a cada uma das colaboradoras e devidamente assinados por elas consentindo o uso das informações para a tese.

2.2 O questionário

Entre os documentos necessários a serem entregues ao Comitê de Ética em Pesquisa, da UFG, estava um questionário¹⁰ (Apêndice 1) de autoria da pesquisadora para aprovação. No início, fui resistente em usá-lo como ferramenta de pesquisa por entender que respostas por escrito induzem à simplificação de informações. Pensei em valer-me das perguntas como suporte para as entrevistas, e optei em usá-lo como mais um recurso. O que avalio como positivo, uma vez que algumas informações básicas me subsidiaram mais e melhor para as entrevistas que sucederam, pois a partir dos questionários respondidos tive mais informações para organizar o roteiro dos encontros.

⁹ O grupo foi formado por seis professoras pedagogas, sendo que cinco atuam como professoras e uma como coordenadora. Na escrita desta tese refiro ao grupo: ora como professoras, ora como colaboradoras, por entender que todas são professoras pedagogas, apesar da coordenadora naquele momento não atuar em sala de aula.

¹⁰ As questões e os gráficos gerados com as respostas do questionário estão anexos à tese.



O questionário foi entregue impresso para cada uma das colaboradoras no final da mencionada reunião, e foram devolvidos respondidos na semana seguinte, quando voltei à EMTI para o trabalho de campo e agendamento das entrevistas individuais. Os principais objetivos desse questionário foram: a) aproximar as professoras da pesquisa, pois por meio das perguntas elas teriam um panorama sobre a investigação que estavam participando, b) conhecer mais sobre o grupo e organizar melhor as entrevistas, uma vez que o tempo na escola é dinâmico e as entrevistas não poderiam atrapalhar o curso das atividades das professoras. É importante salientar que todo o processo da pesquisa considerou o ritmo da escola, e minha presença não interferiu no andamento das atividades da EMTI.

As informações obtidas por meio dos questionários possibilitaram delinear percursos da investigação, em especial para as entrevistas individuais. De acordo com Flick (2009, p. 135-136),

[...] podem-se coletar diversas manifestações da habilidade que existe em um campo específico, no momento da pesquisa, em entrevistas, e compará-las umas com as outras. Mesmo se certos exemplos relativos a períodos anteriores afetam as entrevistas, a pesquisa não visa primariamente à reconstrução retrospectiva de um processo. Em vez disso, a pesquisa trata de fornecer uma descrição de circunstâncias no momento da pesquisa.

Nesse sentido, foi fundamental considerar as formas de abordagem, os contextos nos quais os dados foram construídos, expostos e analisados e, também, a censura que em alguns momentos parecia balizar respostas ou posicionamentos das professoras.

Por meio das respostas ao questionário (Apêndice 2) pude delinear o perfil profissional das colaboradoras da pesquisa: são licenciadas em Pedagogia, com formação continuada em cursos de curta



duração em alfabetização ou têm alguma especialização, somente uma delas é mestra. Esse panorama reflete a política do Plano de Carreira do Magistério (do município de Goiânia), Lei nº7997 de 2000, que de acordo com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, no Art. 26 sobre o Adicional de Titularidade é calculado da seguinte ordem¹¹:

I. 50% (cinquenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de doutorado; II. 40% (quarenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de mestrado; III. 5% (cinco por cento), para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% (trinta por cento) e 1080 (hum mil e oitenta) horas. Os totais de horas de que trata este artigo poderão ser alcançados em um só curso ou, no caso do inciso III, pela soma da duração de mais de um curso, desde que observado o limite previsto no § 3º do artigo anterior.

As professoras exercem a sua profissão há 21 anos, sendo que quatro anos e meio (média aritmética) foram dedicados à EMTI no Ciclo I. Trata-se de um grupo com especificidades comuns inserido numa “comunidade maior: as professoras das escolas do município de Goiânia. De acordo com Bauman (2003, p. 16-17, grifo do autor), ““comunidade” significa entendimento compartilhado do tipo “natural” e “tácito””. O autor também aponta que, numa comunidade, as pessoas “permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam” (p. 16). Essa união é indicada pelo lugar de fala das professoras marcado pela profissão, atuação, tempos e espaços.

¹¹ Vale ressaltar que os percentuais não são cumulativos, o maior exclui o menor. O “parágrafo três do artigo anterior” esclarece que os cursos não poderão ter carga horária inferior a 40 horas, no qual o servidor tenha obtido aproveitamento e frequência necessários.



Ponderando que o conceito de identidade está conectado ao de comunidade, compreendo que a fusão de ideias e a variedade de princípios se organizam em uma convenção que o grupo de professoras considera necessária no contexto em que está inserido. Em outras palavras, a identidade é estabelecida pelas decisões tomadas, nos caminhos percorridos que podem ser reveladoras por meio de imagens escolhidas, organizadas e expostas nos ambientes de convívio. Nessa perspectiva, organizei os dados obtidos pelo questionário que indicaram identidades que se formam e são formadoras naquela/daquela comunidade específica.

2.3 Imagem no cotidiano e imagem na escola

A conexão entre as respostas do grupo gerou um traçado que contribuiu tanto para a aproximação e conhecimento das colaboradoras quanto para entender a relação do grupo com as imagens enquanto informação. O questionário de pesquisa é anêmico para conclusões, contudo, ele é importante para reflexão da prática pedagógica das professoras e suas concepções sobre imagens como conhecimento.

Para análise dos dados do questionário, organizei as questões em três blocos que discutem as imagens em contextos próprios. Os blocos receberam um *título* que orienta o foco das questões, são eles: a) as imagens no cotidiano das pessoas, b) as imagens na EMTI, c) o potencial das imagens.



Apresento a seguir os diagramas organizados para análise e estudo com as perguntas e as respostas. Nessa organização, utilizei de legenda de cores para identificar os temas. Empreguei azul para “Imagem e cotidiano”; violeta para “Imagens na EMTI”; verde para “Potencial das imagens”, e amarelo para “Identidades”, este último considera as questões sobre identidade profissional e as que sinalizam aspectos culturais.

Composto por perguntas simples e diretas, o questionário gerou dados importantes com os quais a pesquisa foi se consolidando e encontrando subsídios para novos diálogos teóricos.

A Figura 6 mostra o diagrama com *As questões* do questionário. No diagrama estão os temas das perguntas e não a pergunta no formato apresentado no questionário. A parte central com as concepções profissionais e culturais das professoras dialoga com os três blocos na perspectiva de compreender como as formações profissional e cultural das professoras influenciam no universo imagético da comunidade escolar.

Quando o questionário foi elaborado, não premeditei em fazer a interpretação dos dados em blocos, mas na organização das respostas percebi que os dados foram se organizando em temáticas. Notei pelas respostas que imagens eram entendidas de formas distintas quando presentes no cotidiano das pessoas dentro da escola e fora dela.

No diagrama em questão (Figura 6) estabeleço diálogo entre as questões dos três blocos, sendo que todos eles estão com as identidades percebidas colocadas no centro do diagrama, pois são elas (as

identidades) que representam as professoras. No diagrama, as perguntas foram organizadas em tópicos para melhor visualização do que foi buscado.

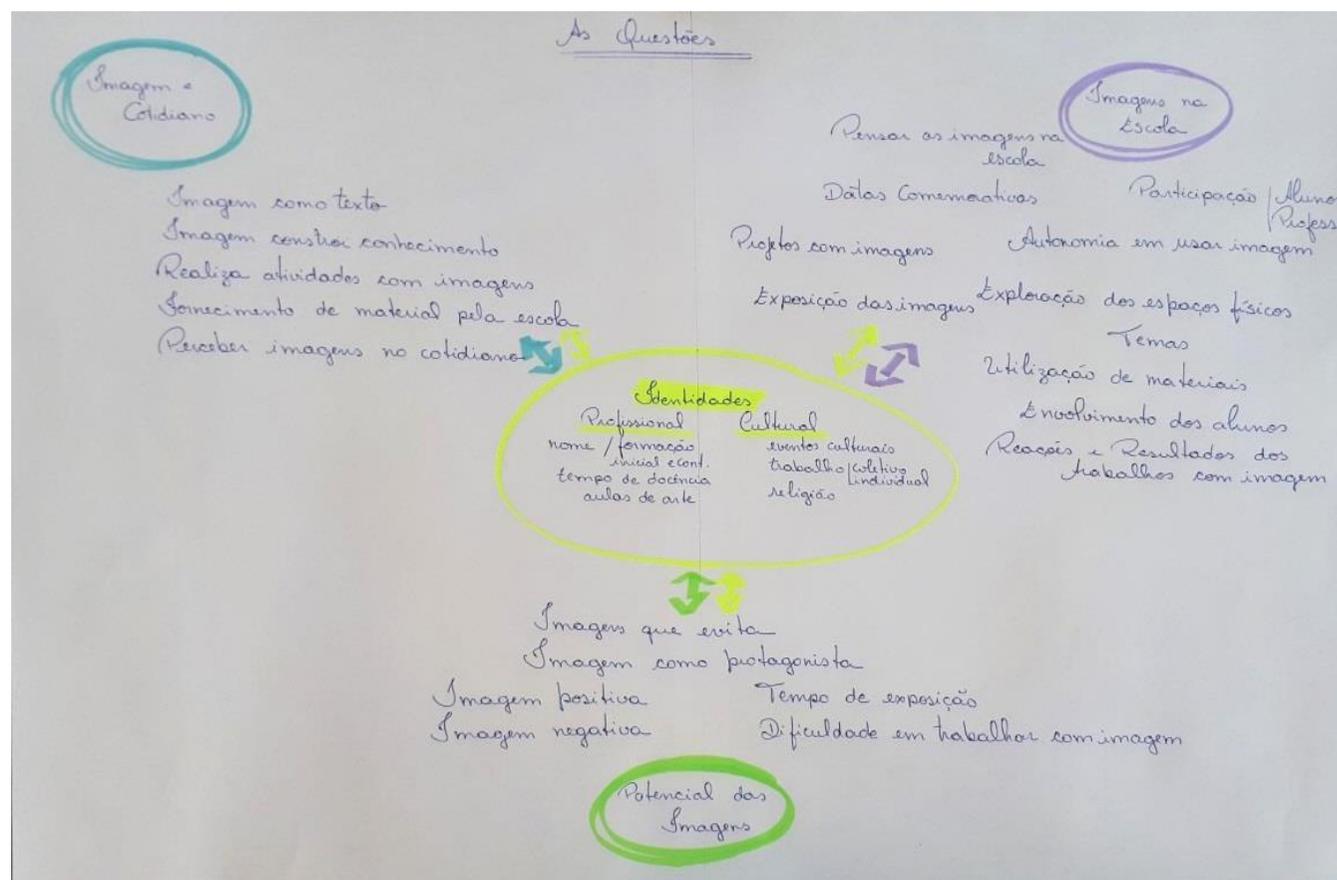


Figura 6 - Diagrama do questionário

Fonte: Da autora (2018).



O segundo diagrama (Figura 7) está organizado com as respostas das professoras. Algumas respostas são de questões de múltipla escolha, essas estão acompanhadas por um percentual. Das respostas subjetivas, exponho o que foi recorrente.

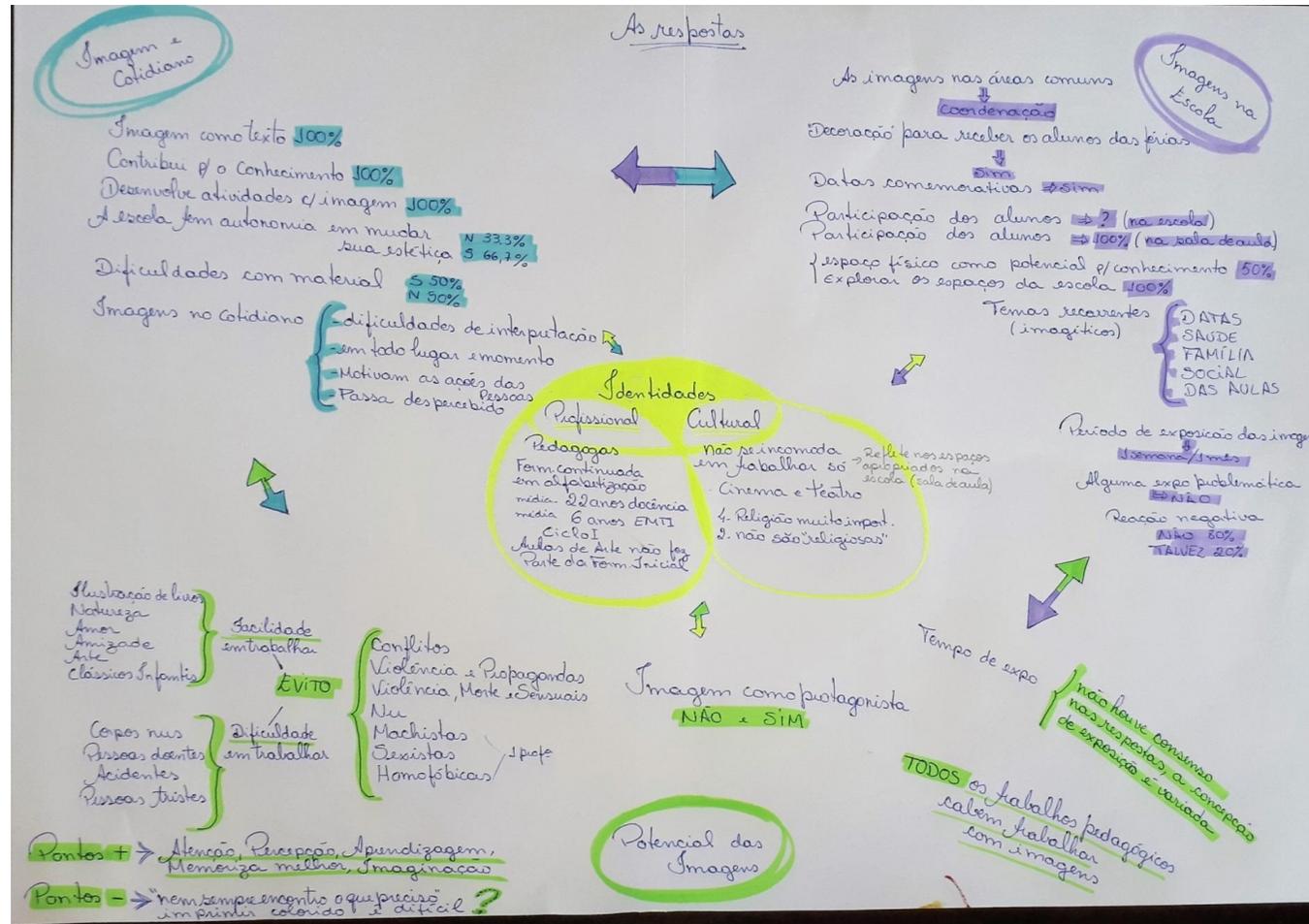
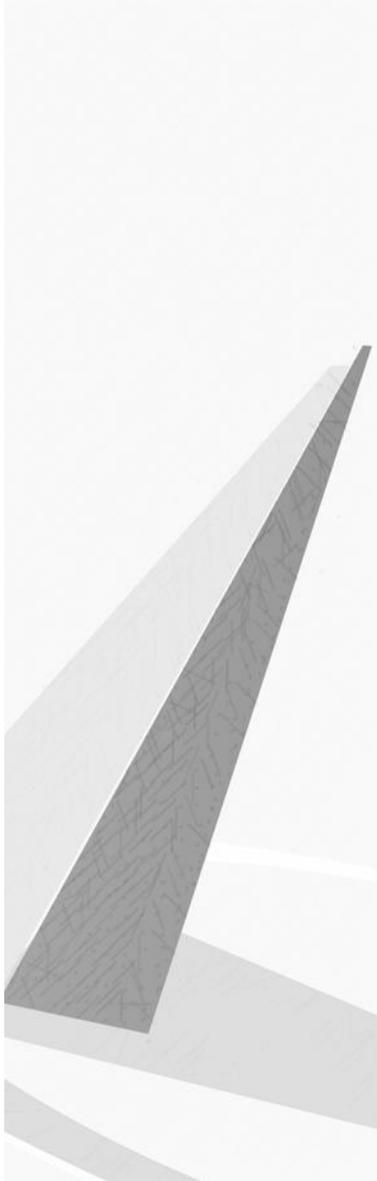


Figura 7 - Diagrama com os blocos de respostas

Fonte: Da autora (2018).

O bloco azul buscou entender as concepções de imagem enquanto agente do conhecimento e como a imagem é percebida no cotidiano das pessoas. As professoras são unânimes em considerar que



imagens são textos e que contribuem para o conhecimento. Também em assinalar que na maioria de suas práticas pedagógicas consideram imagens como elemento didático, porém indicam que as pessoas, em relação às imagens no cotidiano, “têm dificuldades de interpretação e que muitas vezes não são atraídas pelas imagens”, mesmo as imagens se fazendo presentes “em todos os lugares e momentos, causando e provocando poluição visual” do dia a dia.

Esses últimos apontamentos me fizeram refletir sobre a efemeridade dos acontecimentos no tempo contemporâneo, no qual as pessoas, em grande maioria, têm a atenção fragmentada, com dificuldades de ater em atividades mais delongadas e contemplativas. É cada vez mais comum buscarmos por informações mais rápidas, transitórias, novas e dispersas. De acordo com Byung-Chul Han (2015, p. 33), a “atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos”. Nesse sentido, podemos interpretar que a dificuldade de atenção e a atração por imagens, como sinalizam as professoras, possa ter relação com a atenção dispersa produzida pelo excesso de motivação e da presença de imagens que estão “em todos os lugares e momentos”.

O bloco “Imagens na escola” conta com um número maior de perguntas. Dele obtive um indicativo de apropriação de lugares, de envolvimento com os espaços físicos da EMTI e dos temas



cíclicos¹² presentes na escola. As imagens colocadas nos espaços físicos são escolhidas pela coordenação, e a elaboração e a execução do material imagético são realizadas pelo coletivo de professoras.

Os temas protagonistas recorrentes nas imagens de atividades pedagógicas das professoras incidem em datas comemorativas, saúde, família, temáticas sociais, e dos conteúdos das atividades realizadas. As imagens costumam ficar expostas entre uma semana a um mês. As professoras afirmam que as exposições “nunca” provocaram polêmicas ou reações negativas por parte da comunidade escolar.

De acordo com as professoras, os temas das imagens expostas são relativamente de fácil recepção e evitam discussões ou estranhamentos. São temas relacionados às intenções da escola, ou de atividades de sala de aula, promovem ou aspiram ênfase ao trabalho pedagógico no intuito de articular imagens ao conteúdo. Considerando o “lugar” da imagem, Entler (2012, p. 133-134), pondera que,

Se a imagem é um lugar de articulações, ela é também um lugar de conflitos: nela se cruzam autores, uma sociedade, um momento histórico, uma técnica, o objeto da representação e tantos outros olhares dedicados a ela ao longo do tempo e, assim, outras sociedades etc., coisas que não são necessariamente solidárias entre si na produção de um sentido comum. [...] É preciso reconhecer na imagem a possibilidade de aproximar e justapor referências, mesmo que desprovidas *a priori* de um sentido comum. A imagem decorre de determinações e vontades, mas também de acidentes e recalques.

¹² Nomeio de temas cíclicos as datas comemorativas que todo ano se repetem, e as campanhas educativas promovidas pela SME ou pela EMTI, como a campanha de combate ao mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue.



As imagens de diferentes ordens se aproximam e justapõem referências. Nessa acepção, as imagens apontadas pelas professoras como de fácil recepção e que não suscitam reações negativas também são questionáveis a respeito de quais determinações, vontades, acidentes e recalques elas provocam, reforçam, inibem e incentivam. As imagens por mais ingênuas que possam parecer, não são neutras, elas informam e formam conceitos. Hernández (2007, p. 31) considera que

[...] as representações visuais contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Estas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento (agency).

As representações visuais presentes nos espaços da EMTI produzem sentido pela maneira que incentivam o sentir, o pensar e olhar para si numa constante interação com os espaços e as pessoas. Portanto, procurei perceber as representações visuais e como elas estão organizadas no espaço escolar, e também a produção e construção de sentidos, já que “a mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens.” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 95).



2.4 O protagonismo das imagens

Sobre o “potencial das imagens” na educação, as professoras indicaram como pontos positivos, o poder destas para *prender* a atenção do observador, incentivar a percepção e a aprendizagem, facilitar a memorização e aguçar a imaginação. Nenhum ponto negativo foi mencionado sobre o potencial da imagem, somente uma das professoras disse ter dificuldades em encontrar as imagens que precisa e em “conseguir impressão colorida” na escola. Elas concordam que o uso da imagem é pertinente em *todos* os trabalhos pedagógicos desenvolvidos com os alunos. Também indicaram que em algumas atividades a imagem é protagonista, em outras não.

Por um lado, as professoras assinalaram que têm maior facilidade em trabalhar com temas como natureza, amor e amizade, e com reproduções de obras de arte e de clássicos infantis e ilustrações de livros. Por outro, elas têm dificuldades em trabalhar com imagens de corpos nus, de acidentes e de pessoas doentes e tristes. As professoras evitam em suas propostas pedagógicas imagens que suscitam conflito, violência, morte e sensualidade. Uma delas disse evitar o uso de propagandas, e outra o uso de imagens de cunho machista, sexista e homofóbico.

Nesse cenário de “potencial das imagens”, é pertinente discorrer sobre um diálogo que presenciei entre três crianças no refeitório da EMTI. A descrição do fato demonstra que a observação no campo complementa as estratégias da pesquisa que procurou entender como as imagens podem contribuir para a experiência visual e cultural dos estudantes no contexto contemporâneo.



[...] Fui ao refeitório observar o movimento das crianças e das funcionárias responsáveis em 'cuidar' das crianças nesse turno intermediário, assim chamado por estar entre as ações pedagógicas/disciplinares do período da manhã e as da tarde. Muita gritaria, as crianças fazem fila para se servirem. [...] As crianças se servem e seguem para a mesa, cada uma com seu prato. Quando querem repetir, levantam e se servem novamente. Elas não enchem o prato. Hoje foi servido arroz, feijão, carne picadinha com cenoura e salada fria e como sobremesa: laranja cortada em 'cruz' com casca. Pareceu-me um momento bem descontraído. Fiquei em pé no canto de entrada, as crianças me viam mas não se incomodavam, parecia que eu já fazia parte daquele espaço. Acredito que seja por causa da quantidade de estagiários que a escola recebe e as crianças já se acostumaram. [...] No refeitório tem uma porta de grade que dá para uma escada que leva à parte de cima do refeitório. [...] Subi as escadas e encontrei três estudantes sentadas na escada terminando de chupar as laranjas antes de entrar na sala de vídeo para a 'hora do sono'. Uma delas me informou que essa sala era a opção que tinham, pois a sala de aula é tão pequena que não comporta os colchões para que elas possam se acomodar. Ficamos alguns minutos conversando [...] Duas das crianças têm 8 anos e uma completou 9 anos há 3 dias. Uma delas, a mais falante, me contou que perto da casa da avó dela há alguns dias houve uma chacina, que "policiais desligaram o relógio da casa dos traficantes e entraram atirando em todo mundo". Ela explicou que "o traficante que morava naquela casa já havia matado gente, daí o policial foi lá e matou todo mundo!" (Diário de campo, 18 abr. 2017)

As crianças organizam imagens mentais, cada uma a seu modo, de envolvimento com sua história pessoal, com sua cultura e com suas fantasias, pela descrição do acontecido. A narrativa também é influenciada pela mediação da narradora. Evitando imagens "desagradáveis" na escola, mas que infelizmente fazem parte dos acontecimentos contemporâneos e do repertório imagético dessas crianças, professoras minimizam possibilidades de aprendizagens e percepções críticas de eventos do cotidiano. Sobre as relações de professores com as imagens e os artefatos que fazem parte da cultura visual, Hernández (2007, p. 66) observa que:

[...] os objetos e as representações da cultura visual são apresentados como uma má influência, e os estudantes como espectadores passivos. Isso faz com que a prática educativa se converta em um exercício de proselitismo, ou seja, para pôr em guarda os estudantes contra os perniciosos

efeitos dos objetos e das imagens relacionados à cultura visual. Como consequência desta atitude, qualquer significado que um estudante produz a partir destes “textos” não é levado em conta no cenário da aprendizagem.

Nesse sentido, não abordar as temáticas que fazem parte das culturas dos sujeitos significa que um dos principais objetivos da escola – a formação da cidadania crítica e participativa – fica submergido pela utopia de “pôr em guarda os estudantes contra os perniciosos efeitos dos objetos e das imagens relacionados à cultura visual”, como menciona Hernández.

Refletindo sobre as “observações no campo” ficou evidente a necessidade de extrapolar as questões relacionadas à investigação, ao espaço físico, às imagens e às concepções visuais das professoras. Era preciso ir além dos elementos envolvidos e previstos, pois é incoerente afastar sujeitos e objetos partícipes da pesquisa de seus contextos.



2.5 Sinopse das análises do questionário

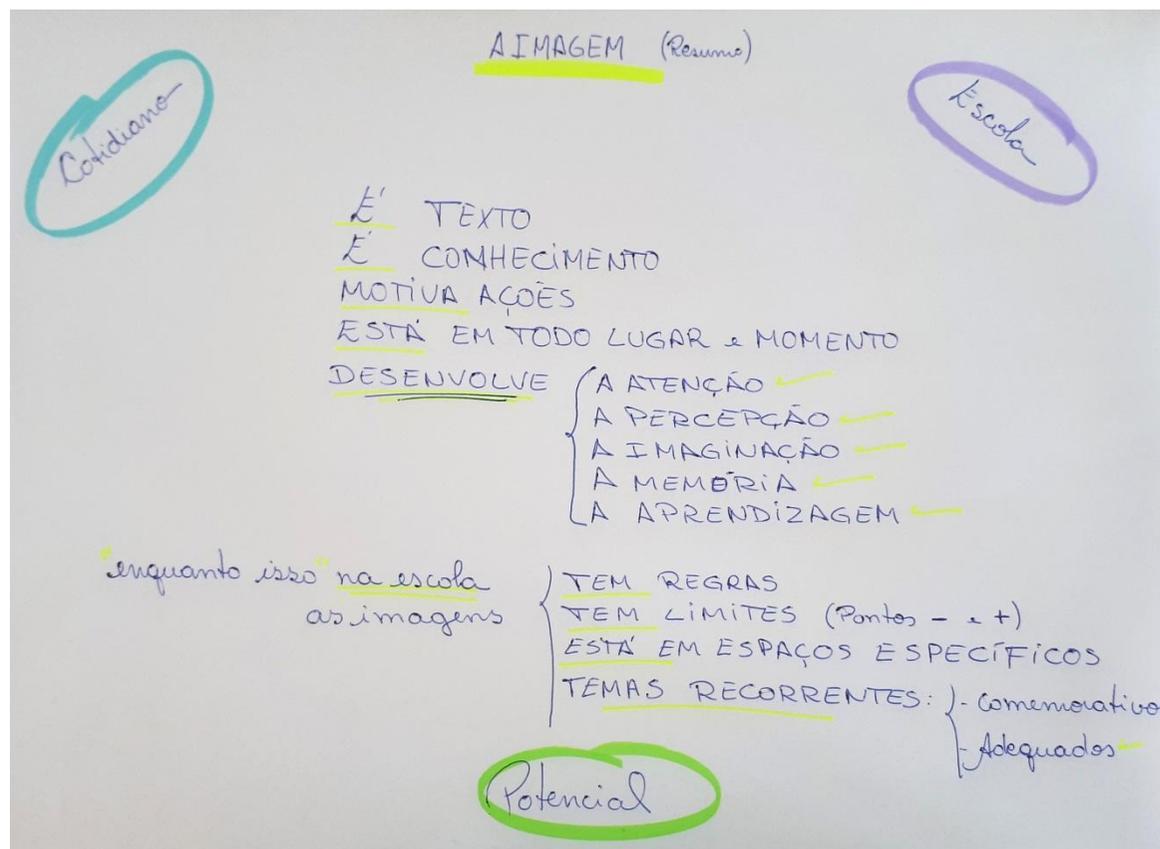


Figura 8 - Diagrama com uma síntese sobre as respostas das professoras

Fonte: Da autora (2018).



No compilado das respostas analisadas compreendo que, para as professoras, imagem é texto e conhecimento, motiva ações, está em todo lugar e a todo o momento, desenvolve a atenção, a percepção, a imaginação, a memória e a aprendizagem. Contudo, as imagens apropriadas para os trabalhos na escola precisam ser submetidas a regras (veladas), ficar em espaços específicos e carecem de temas adequados para as crianças.

Retorno a essa discussão no capítulo quatro, quando os currículos presentes na EMTI são indicados pelas professoras nas entrevistas, nos gestos e nas imagens por elas aludidas. Refiro a currículo no plural, uma vez que considerei o currículo oficial vigente e as práticas influenciadas pelas culturas e saberes não previstos em documentos e que se fazem presentes no cotidiano escolar.

2.6 Intervalo entre o questionário e as entrevistas

Entre as análises dos questionários e as entrevistas com as professoras, estive algumas vezes na EMTI em busca de imagens que estivessem nos espaços da escola: pátios, sala de aula, corredores etc. Nas primeiras investidas, fui com “olhos de caçadores”, como nomeia Rubem Alves (2010), em sua crônica *A Festa de Babete*¹³, ou seja, com os olhos daqueles que vão em busca de algo cobiçado. Eu

¹³ A crônica de Rubem Alves (1933-2014), *A festa de Babete*, foi escrita para o jornal *Correio Popular*, no qual trabalhava, da cidade de Campinas, São Paulo. Rubem Alves (1933-2014) foi teólogo, pedagogo, poeta e filósofo brasileiro, além de autor de livros sobre diversos assuntos.



“caçava” imagens e artefatos presentes no espaço físico na EMTI que indicassem as práticas culturais das professoras. Assim, as imagens foram sendo *capturadas* em seus contextos para depois serem consumidas nos relatos e análises para a tese.

Durante esse processo de *caça* às imagens, tive o prazer de ler a crônica supracitada de Rubem Alves, o que transformou minha maneira de olhar, encontrar e pensar as imagens da escola. Entendi que o contexto vai além do espaço no qual as imagens se encontravam, que nele está inserida a atmosfera, os sons, os cheiros, ou seja, o conjunto de acontecimentos que advém daqueles espaços. Alves (2010, sem paginação) inicia sua crônica distinguindo dois tipos de olhares:

Um dos meus prazeres é passear pela feira. Vou para comprar. Olhos compradores são olhos caçadores: vão em busca de caça, coisas específicas para o almoço e a janta. Procuram. O que deve ser comprado está na listinha. Olhos caçadores não param sobre o que não está escrito nela. Mas não vou só para comprar. Alterno o olhar caçador com o olhar vagabundo. O olhar vagabundo não procura nada. Ele vai passeando sobre as coisas. O olhar vagabundo tem prazer nas coisas que não vão ser compradas e não vão ser comidas. O olhar caçador está a serviço da boca. Olham para a boca comer. Mas o olhar vagabundo, é ele que come. A gente fala: comer com os olhos, é verdade. Os olhos vagabundos são aqueles que comem o que veem. E sentem prazer. A Adélia diz que Deus a castiga de vez em quando, tirando-lhe a poesia. Ela explica dizendo que fica sem poesia quando seus olhos, olhando para uma pedra, veem uma pedra. Na feira é possível ir com olhos poéticos e com olhos não poéticos. Os olhos não poéticos veem as coisas que serão comidas. Olham para as cebolas e pensam em molhos. Os olhos poéticos olham para as cebolas e pensam em outras coisas. [...]

Adotando a estratégia do autor, de alternar o olhar caçador com o olhar vagabundo, alcancei maior compreensão da dinâmica da escola e ainda observei como ela está diretamente ligada aos comportamentos das pessoas que circulam pelos espaços. Os espaços são como elementos estruturais e



estruturantes da comunidade escolar, e também “[...] condição necessária para que a sociedade se organize e consiga viver sob determinadas formas” (GOMES, 2013, p. 119).

Nesse sentido, o “olhar vagabundo” que perambulava sobre as imagens e os artefatos presentes na escola, igualmente encontrava elementos importantes para a pesquisa. Mais ainda, o “olhar vagabundo” que se despiu de artefatos tecnológicos para registros do que ia encontrando, não se preocupou em fazer fotografias ou anotações *in loco*, e se deixou levar pelas passagens que iam surgindo. Ficar sem fazer registros técnicos das imagens não quer dizer que os dados não foram capturados ou construídos, pelo contrário, as observações sem a preocupação de captura técnica permitiram submergir nas sutilezas e nos detalhes.

Notei detalhes como os riscos no chão, quase imperceptíveis, do Jogo da Amarelinha¹⁴ no pátio, e também brinquedos de cores fortes e vibrantes expostos ao sol quente de Goiânia¹⁵, pouco aproveitados pelas crianças. Em determinadas paredes do pátio têm poucos desenhos, espalhados pelo espaço há pinturas em pneus formando objetos, montagens e colagens de figuras etc. (sequência de imagens na Figura 9). Essas são algumas observações feitas com *olhos caçadores* em diálogo com o intuito pedagógico desses espaços organizados física e visualmente pelas professoras no âmbito de uma escola

¹⁴ Jogo da Amarelinha é uma brincadeira infantil antiga que tem casas riscadas no chão nas quais as crianças, ora com uma perna só ora com os dois pés no chão, aos saltos atravessam as casas evitando a que foi marcada com uma pedra ou outro objeto.

¹⁵ Na cidade de Goiânia, ao longo do ano, em geral a temperatura varia de 15°C a 33°C. Disponível em: <<http://www.inmet.gov.br/portal/index.php?r=home>>. Acesso em: 26 jan 2019.



de educação formal. Considerando que no questionário elas avaliam que os espaços físicos da escola têm potencial para a construção de conhecimento, o que pode ser percebido nas imagens a seguir (Figura 9), e observado na interação das crianças com os artefatos e contextos descritos, existe uma carência da apropriação desse potencial pelos professores, coordenadores e pela gestão da escola.

No cruzamento dos dados parece não haver consenso entre o potencial do espaço físico e a autonomia das professoras em se apropriarem dele em suas dinâmicas pedagógicas. O potencial das imagens na construção de conhecimento e o uso desses espaços externos à sala de aulas como extensão da sala de aula parecem não engrenar. Gomes (2013, p. 273-274) lembra que

[...] O lugar físico orienta as práticas, guia os comportamentos, e estes, por sua vez, reafirmam o estatuto público desse espaço. Ele também é um lugar de conflitos, problematização da vida social, mas, sobretudo, é o terreno onde esses problemas são assinalados e significados.

O Jogo da Amarelinha e outros brinquedos coloridos (Figura 9) – lugares de problematizações e conflitos potencializam as relações humanas –, e o vaso com pneu reciclado em formato de xícara, que perde sua função primeira e se agrega à natureza sendo suporte para plantas, além de fazer alusão ao aspecto e cores de uma joaninha¹⁶, são espaços de visibilidade que despertam interesses, autonomia e constroem sentidos.

¹⁶ Joaninha é o nome popular de um tipo de inseto que tem o corpo redondo e colorido que atua como predadora de pragas agrícolas. Joaninhas são insetos coleópteros da família *Coccinellidae*.



Figura 9 - Amarelinha, brinquedo colorido, pintura em pneus, colagens
Fonte: Da autora (2017).



2.6.1 Caminhos de passagens

Nos corredores de acesso às salas de aula, banheiros, coordenação e direção, acima das portas de entrada dos recintos, têm artefatos visuais que sinalizam a função de cada ambiente. São artefatos informativos, imagens ilustradas, compostas por colagens de imagens estereotipadas em E.V.A.¹⁷, que seguem um padrão estilístico. Arranjos imagéticos ricos em detalhes, porém na distância que estavam colados dificultava a apreciação dos detalhes. As imagens estavam colocadas acima do portal de entrada, o que torna impossível discernir pequenos elementos da composição, considerando que o portal tem pelo menos dois metros de altura.

A imagem colocada acima da porta de entrada da sala de aula da turma C2 (Figura 10), que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental, classe de crianças na faixa etária de oito anos de idade, dificilmente seria apreciada pelas crianças por estar a uma distância considerável do alcance do olhar delas.

¹⁷ E.V.A. é a sigla de um substrato que mistura Etil, Vinil e Acetato, obtido por meio de um processo de alta tecnologia. É um emborrachado bastante conhecido entre artesões, artistas e professores. Não é tóxico, é de fácil limpeza e pode ser encontrado em diversas cores e estampas, inclusive com brilho.



Figura 10 - Placa informativa na porta da sala de aula da turma C2
Fonte: Da autora (2017).

As imagens expostas em espaços de passagens, como um portal, como é o caso da que foi descrita, assume uma simbologia de local de passagem, conforme aponta Cunha (2005, p. 181, grifo da autora):

Em muitas culturas, a porta simboliza o local de passagem entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza externa, um rito de passagem para um outro universo. *A passagem a qual ela convida é, na maioria das vezes, na acepção simbólica, do*

domínio profano ao sagrado. Nas escolas pesquisadas a maioria das salas tem uma imagem nas portas que indica previamente a temática do cenário interno. Antes de entrarmos nas salas, as portas anunciam, através de uma imagem, o que iremos encontrar lá dentro.

Acompanhando a análise de Cunha, que faz referência às escolas pesquisadas em sua tese de doutorado, considero a imagem da Figura 10 conflituosa, pois após passar pelo portal, o ambiente que se percebe é diferente do anunciado, na sala não tem carrinho, “joaninha”, borboleta, flores, grama e céu azul, enfim: a paisagem anunciada na imagem, não é o cenário encontrado. Além disso, vale ressaltar que as crianças são impedidas de usarem boné nos recintos da escola, acessório que o personagem está usando.

As imagens que sinalizam os ambientes, como é o caso da Figura 10, são as que ficam mais tempo expostas nas paredes. Geralmente, elas permanecem durante o ano letivo. Algumas mais de um ano, sendo trocadas apenas as indicações das turmas.

Seguindo a lógica *estilística* e a localização da Figura 10, as Figuras 11, 12 e 13 apresentam particularidades que também chamam a atenção. São imagens nas quais podem ser percebidos alguns padrões e regulamentos que reforçam e naturalizam tipos e alegorias.





Figura 11 - Placa informativa na porta da sala de aula da turma C1

Fonte: Da autora (2017).

A personagem que aparece na Figura 11 como protagonista está com os braços abertos, gestos que indica um convite para entrar na sala de aula. Uma figura feminina implica num conjunto significados que podem ser percebidos por meio do que é visível, uma figura sorridente de braços abertos indicando boa acolhida, mas também percebidos por dizeres articulados não visíveis que reforçam e instituem conceitos, como a “cor da pele” e o vestido. A personagem pode ser vista como a representação da professora ou de uma das crianças que, de braços abertos, recebe a turma.



Leituras e interpretações podem ser muitas, mas os estereótipos difundidos pelas imagens se transformam em convenções. Neste conjunto de imagens que apresento, as personagens têm a cor da pele clara (uma única cor) e cabelos lisos. As reproduções de cor de pele e os cabelos indicam uma naturalização de padrão de corpos que não essencialmente os que frequentam aquele ambiente.

Presentes na escola estão pessoas procedentes de culturas, etnias, e religiões diversas, mesmo assim, comportamentos e padrões são indicados e reforçados, também por meio de imagens. Louro (2018, l. 164) evidencia que:

[...], investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

A escola é uma instituição de ensino e aprendizagem, mas também socializadora e participe na produção e transformação de conceitos e comportamentos culturais. “Classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam”, como menciona Louro, também forçam os sujeitos a se adequarem aos critérios estéticos impostos para serem “bem” classificados de acordo com as normas estabelecidas de aceitação nos grupos nos quais pertencem.



Figura 12 - Placa informativa na porta do banheiro feminino
Fonte: Da autora (2017).

A composição imagética da Figura 12 anuncia um ambiente específico para “meninas”, indicado pela personagem e pela palavra “feminino” que ocupam o espaço central. O portal indica que a passagem para o ambiente interno é exclusivamente para o sexo feminino, que na representação imagética a personagem usa roupa e laços cor de rosa, que repetidas vezes tem sido a cor designada para meninas. Também o desenho dos cílios no canto dos olhos indica que é uma menina, detalhe pouco utilizado

quando o desenho é de menino. Particularidade que pode ser conferida na Figura 13, na placa informativa da porta da sala da coordenação.

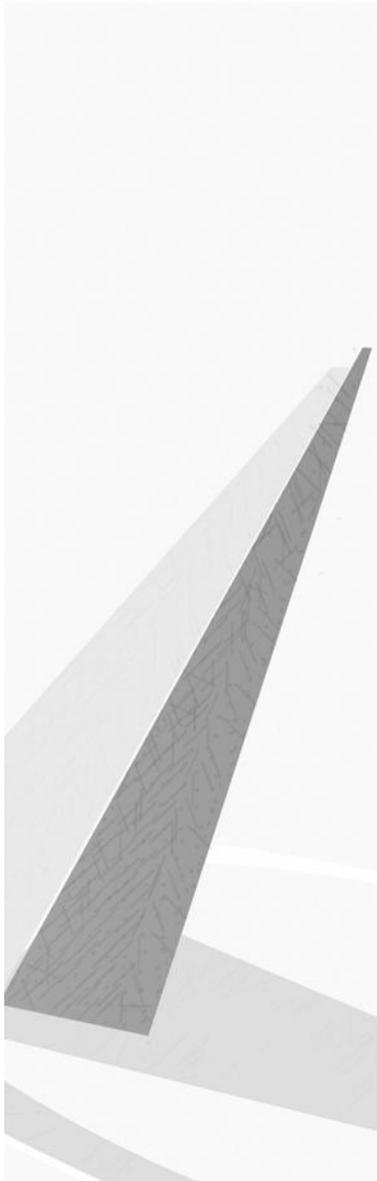
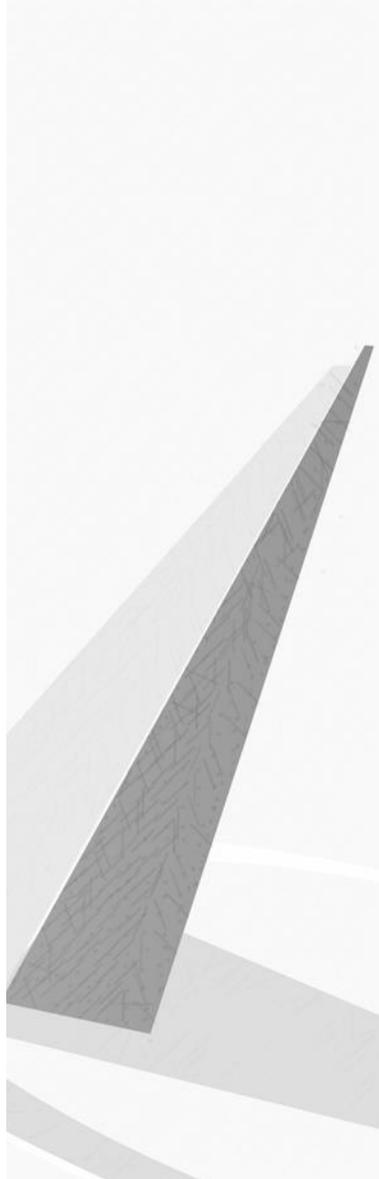


Figura 13 -Placa informativa na porta da sala da coordenação
Fonte: Da autora (2017).

A imagem no portal de passagem para a sala da coordenação expõe informações interessantes para um ambiente formal e circunspeto. Embora sugira um ambiente mais formal, a imagem é bem



colorida, divertida e alegre. A formalidade está indicada pelas roupas e cabelos bem-comportados das duas crianças, inclusive uma delas está com uma gravata, e a presença de livros (ou cadernos) das disciplinas que estão dispostos evidenciando a diversidade (cada livro por uma cor) e a equidade (livros do mesmo tamanho e apresentados em primeiro plano na figura) entre elas. A diversão e alegria podem ser percebidas pelos “lápís sorridentes” nas laterais direita e esquerda da imagem, uma diversão contida e preparada. O anúncio no portal da sala da coordenação sugere disciplina, informação e organização. A ordem inscrita na imagem indica seu sentido e aspiração. Pois,

A trama é o resultado de inúmeras e variadas informações que se entrelaçam, formando um arranjo coerente. Cabe ao observador identificar e desemaranhar a organização dela, fazendo aparecerem os significados. Uma imagem ganha assim sentido, em grande parte, pela ordem e a coerência que a observação e a análise veem se inscrever nela. O deslocamento dos personagens, a passagem pelos ângulos escolhidos, a associação entre as formas e o conteúdo narrativo, os lugares que os requalificam, são dos dados fundamentais dessa análise. (GOMES, 2013, p. 191)

Interpreto o deslocamento dos personagens pela representatividade nas roupas e formalidade do cabelo, e os lápis, significante para o ensino e aprendizagem, como balizas na organização informativa da imagem.

As imagens foram caprichosamente elaboradas e organizadas pela equipe de professoras. Composições que apresentam variedades de cores, mensagens que proclamam sentimentos, interação com a natureza, materiais escolares, indumentárias e acessórios que reforçam a oposição binária feminino/masculino. São composições imagéticas elaboradas por adultos com o objetivo de comunicar melhor com as crianças, pois se acredita que essa maneira de representação atende ao gosto infantil.



Se as imagens estivessem mais acessíveis ao olhar das crianças, eu poderia dizer que elas interagem com o observador pelo viés da fantasia, mais até que o de informação, no qual o ambiente dialoga com as pequenas particularidades de liberdade e diversão. Na minha análise, o que impede maior interação não é a distância em unidade de medida, mas a posição onde estão afixadas, que exige certo malabarismo do corpo.

Seguindo a mesma organização e estilo das imagens apresentadas, a sala do primeiro ano do ensino fundamental, a turma A2 – na qual frequentam crianças na faixa etária de seis anos – tem sua “placa informativa” colocada na porta de entrada, e não acima dela como nos casos anteriores. A composição imagética (Figura 14) é formada por duas partes, em E.V.A. azul, colocadas uma acima da outra, cobrindo boa parte da porta de entrada, ficando mais acessível ao olhar das crianças. Os elementos que compõem o conjunto de imagens são maiores e com menos detalhes. A base da imagem foi colocada aproximadamente a um metro de distância do chão. É importante lembrar que as portas das salas de aula (da coordenação e banheiros) permanecem abertas por (quase) todo o período da aula. Sendo assim, havia visibilidade da imagem também pela parte interna da sala em questão.

Gomes (2013) considera que existem três elementos fundamentais para que a visibilidade aconteça: o contexto espacial, a estrutura do espaço físico e a presença de observadores. Neste caso, temos: a composição imagética; a estrutura que é a porta de passagem entre o espaço externo e interno da sala de aula; e os observadores que são os transeuntes daquele espaço, em particular as crianças da turma A2.



Figura 14 - Placa informativa na porta da sala de aula da turma A2
Fonte: Da autora (2017).

As características das personagens que aparecem na Figura 14 reafirmam o exposto anteriormente: a cor da pele persistentemente clara, o vestido rosa da *menina* e a camisa azul do *menino*, cabelos lisos e loiros da *menina* sugerindo certa delicadeza e o boné com a aba para trás aludindo certo ar de “molecagem” do *menino*. Comportamentos alegóricos na representação dos sexos. Guacira L. Louro (2018, l. 1310) aponta que,

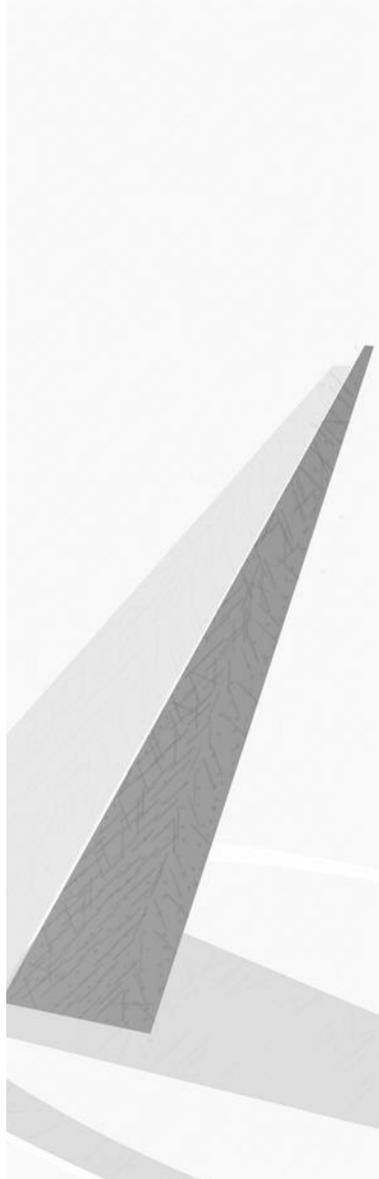
A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas.

As recorrências desses símbolos nas imagens neutralizam, normatizam e naturalizam comportamentos, gostos, conceitos e preconceitos nas relações dentro e fora da escola. São estereótipos que acabam por não distinguir subjetividades e não valorizar a diversidade, sendo que cada indivíduo pode ter uma percepção de si, do outro, e do próprio grupo em que está inserido (HERNÁNDEZ, 2007).

O material imagético sugere uma unidade no ambiente e ainda, de tão familiarizado, não causa estranhamento, não desperta curiosidade e não causa suspensão na “continuidade dos fluxos” daqueles espaços. De acordo com Gomes (2013, p. 205),

O inusitado sempre se beneficia da atenção nesses espaços, ele marca uma interrupção na continuidade dos fluxos, pontua o ordinário. Esse inusitado, no entanto, não é apenas ou mesmo quase nunca, o espetacular. Podem ser mínimos detalhes, pequenas alterações dentro daquilo que é comum. São esses pequenos “incidentes” que singularizam nossos momentos de percepção nesses ambientes densos.

O inusitado pode ser, por exemplo, a não unidade pelas representações físicas. As personagens que aparecem nas imagens como “mascotes” (menino e menina) da escola não contemplam a diversidade dos sujeitos. Além do mais, insistem e persistem em estereótipos hegemônicos distantes da realidade do espaço escolar.





Seguindo a linha de pensamento de Gomes sobre as “pequenas alterações dentro daquilo que é comum”, relato um episódio que presenciei em uma das idas a campo. Era início da tarde quando cheguei a EMTI. Como de costume, fui para a sala da coordenação do ensino fundamental para registrar minha presença e indicar alguns encaminhamentos da pesquisa. No meio do percurso, quando chego ao início do corredor, de acesso à sala, vejo um grupo de crianças em frente a um espelho grande, com tamanho aproximado de um metro por um metro e oitenta centímetros, afixado na parede ao lado do bebedouro. As crianças estavam se olhando, explorando e comparando detalhes de seus corpos refletidos no espelho, tais como: quantidade, tamanho e ausência de dentes; altura, com algumas querendo ser mais altas que as outras, ficando até na ponta dos pés para isso; e fazendo “caras e bocas” para serem mais engraçadas. Entendi que as imagens refletidas eram um modo de apropriação do espaço pelas crianças e, ao mesmo tempo, uma maneira de se representarem.

Ter um espelho no corredor que dá acesso às salas de aula do ensino fundamental foi uma decisão conjunta entre as professoras, a coordenação e a direção da EMTI. O espelho no espaço comum e acessível aos alunos pretendia discutir, direta e indiretamente de forma pedagógica¹⁸, as diferenças físicas das pessoas, revelando seus corpos e suas exterioridades tão comuns aos olhos do outro, e quase estranho para nós mesmos, já que o corpo que nos pertence pouco é visto por nós mesmos.

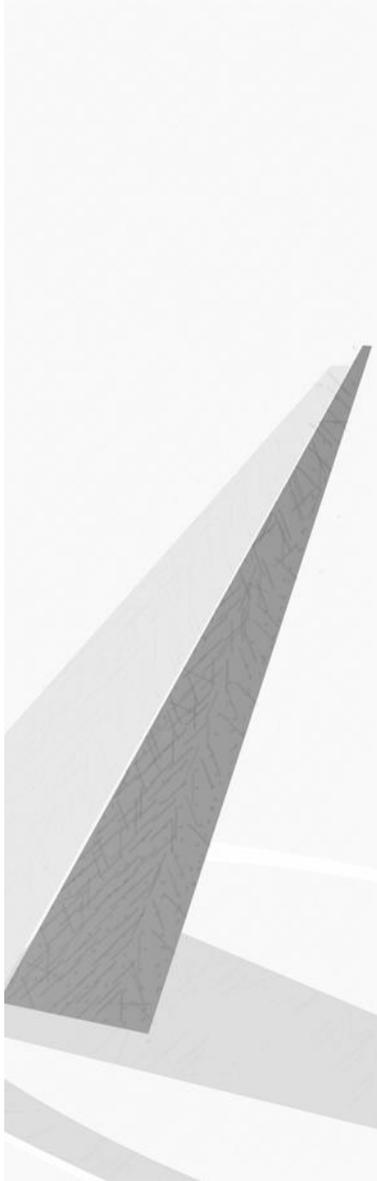
¹⁸ Não consegui ter acesso a nenhum projeto de aula que previa o espelho como material pedagógico.



Não tenho registro fotográfico do espelho, deixei para fazê-lo quando não houvesse crianças em frente a ele, poderia fazer isso em outro momento, uma vez que teria tempo. Acabei deixando para outro dia que, para minha surpresa, o espelho não estava mais lá. Sobre esse momento, o registro no meu caderno de campo expõe a explicação da retirada do espelho ao mesmo tempo em que indica outras relações presentes na escola (nas escolas).

Hoje, dia 16 de fevereiro, voltei à EMTI para mais um dia de pesquisa de campo. Passando pelo corredor não vi mais o espelho. Andei pelo corredor, pensando que poderiam tê-lo colocado em outro espaço, não encontrei. Entrei na sala da coordenação, como de costume, e encontro com a coordenadora que redigia um comunicado aos pais e pergunto sobre o espelho. Ela me responde dizendo que o espelho precisou ser retirado, pois houve uma denúncia por parte da merendeira da escola, alegando que ter um espelho daquele tamanho (aproximadamente 1m x 1,80m) era muito perigoso para as crianças, que o espelho poderia quebrar e machucar alguém. Segundo a coordenadora, a denúncia foi feita na Secretaria Municipal de Educação, que entendeu que o espelho deveria ser retirado. E assim a escola acatou, retirando os espelhos. A coordenadora explicou que o espelho tinha função pedagógica em trabalhar com a identidade das crianças, mesmo com esse argumento, os espelhos não mais estão para as crianças. (Diário de campo, 16 fev. 2017)

No relato uso a palavra espelhos no plural porque outro espelho também foi colocado para a educação infantil, e os dois tiveram que ser retirados. Ponderei o espelho como recurso da prática didático-pedagógica no primeiro momento, mas como ele não ficou tempo suficiente para a realização de atividades pedagógicas e nem avaliações da sua permanência e interação com as crianças, não foi muito mais que uma novidade. A dinâmica da escola muitas vezes não possibilita tempo para avaliar e apreciar com o cuidado necessário os acontecimentos que incidem em potências de aprendizagens.



A pesquisa prosseguiu na ideia de que as professoras elaboram as imagens expostas nos espaços físicos da EMTI, e observar essa prática política, que não é desvinculada da prática cultural, estendeu meu olhar para as outras etapas do cotidiano da escola, àquelas que já haviam sido realizadas e às que vieram em seguida. Assim como acontece na dinâmica da escola, no ir e vir das atividades, retomo as análises dos recortes fotográficos que evidenciam imagens do corredor de acesso às salas de aula.

Os trabalhos ficam expostos durante um curto período de tempo que pode variar de uma semana a um mês. Por ser um espaço próximo às salas de aula é bastante utilizado pelas professoras para exposição de trabalhos. O corredor é um lugar de ligação, de circulação rápida no qual as pessoas passam para chegar a outros ambientes da escola. Salienta-se que apenas as paredes de um lado do corredor foram utilizadas durante os meses que frequentei a escola, não ocorreu nenhum tipo de “apropriação” ou intervenção visual do lado que fica em frente às salas.

O conjunto de três cartazes que aparece na Figura 15 foi elaborado por estagiárias (alunas de Pedagogia) que atuaram na turma do terceiro ano do ensino fundamental. Depois de realizadas as atividades com a turma, os cartazes foram expostos no corredor¹⁹. O tema desse conjunto é ecossistema, segundo consta informado ao lado da sequência de cartazes. Cada cartaz tem organização própria sobre o tema estabelecido, assim, quando visto da esquerda para a direita: 1) Com o título “O letramento científico e a relação do homem com a natureza”, o primeiro está repleto de imagens que mostram a

¹⁹ Informação dada pela coordenadora. As estagiárias deixaram os cartazes para serem apreciados tanto pelas crianças com as quais realizaram os trabalhos de prática pedagógica quanto para crianças de outras turmas, com o aval da professora regente.

natureza *padecendo* com a ação do *homem*; 2) com o mesmo título, o segundo cartaz tem personagens que estão representados como “amigos” da natureza, que cuida e protege da natureza; 3) no terceiro, os biomas brasileiros são apresentados por meio de fotografias e um mapa geográfico do Brasil subdividido em biomas.



Figura 15 - Corredor de acesso a salas do ensino fundamental e banheiros
Fonte: Da autora (2017).



O primeiro cartaz (Figura 16), com imagens negativas da “relação do homem com a natureza”, apresenta quantidade maior de colagens que o cartaz que exhibe as de proteção à natureza (Figura 17). Diferença que provoca leituras diversas, entre elas que a relação devastadora do homem na natureza é maior que a de proteger e cuidar. A relação entre os seres humanos apenas aparece nas imagens negativas, mostrando que a relação do homem com o meio ambiente é de destruição. Destruição da mata, dos animais e da própria espécie. As ideias de proteção estão assinaladas para o cuidado com o globo terrestre e a flora. Os dois primeiros cartazes recebem o mesmo título, indicando fazerem parte de uma mesma narrativa, mas são antagônicos na configuração da temática e na abrangência do que se refere à natureza.

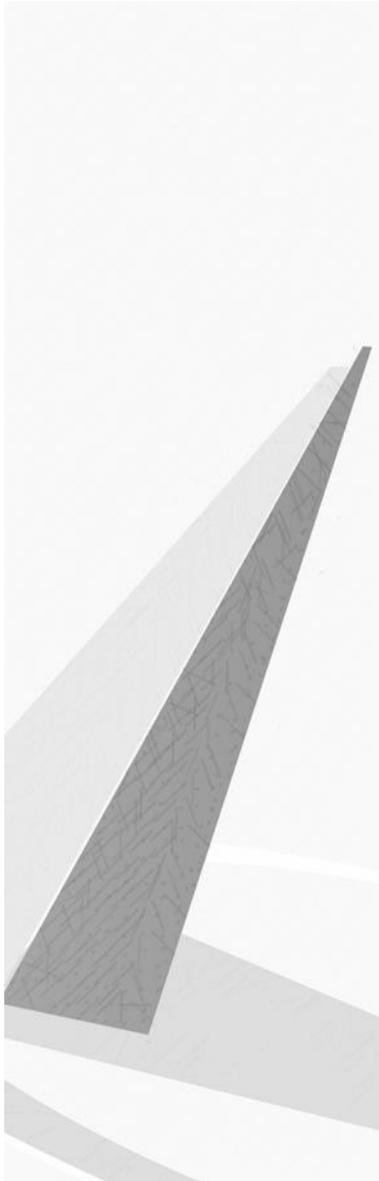


Figura 16 - Cartaz "1" elaborado pelas estagiárias
Fonte: Da autora (2017).



Figura 17 - Cartaz "2" elaborado pelas estagiárias
Fonte: Da autora (2017).

O último conjunto de imagens (Figura 18) tem outra conotação, mas também a temática é natureza. Tem um mapa geográfico do Brasil subdividido nos biomas brasileiros, os quais são representados por fotografias da flora que os concebe.



Figura 18 - Cartaz "3" elaborado pelas estagiárias
Fonte: Da autora (2017).



Retomo o diálogo sobre as imagens que apresento no capítulo quatro articulando o compilado do questionário e as entrevistas com as professoras e o percebido sobre as imagens resultantes das práticas pedagógicas influenciadas pelos saberes e culturas que se fazem presentes nos espaços da EMTI.

As figuras expostas, apresentadas anteriormente, estavam em espaços de circulação comum da EMTI, prosseguindo na perspectiva de apresentar recortes imagéticos da pesquisa, exponho aqueles percebidos no interior das salas de aula. Determinados trabalhos são recorrentes, presentes em mais de uma sala, mas a maioria indica a dinâmica e os traços característicos da turma, do conteúdo curricular e da professora regente.

2.6.2 – É de menina ou de menino?

A Figura 19 exibe um painel com a lista de chamada do primeiro nome de cada criança. Essa lista foi organizada em duas colunas nas quais os nomes das meninas ficavam em uma coluna e os dos meninos em outra coluna. A ordenação dos nomes é indicada por figuras estereotipadas de uma menina no topo da coluna rosa e de um menino no topo da coluna azul.



Figura 19 - Lista de chamada com os nomes das crianças

Fonte: Da autora (2017).

Seguindo a “sugestão” do desenho, os nomes das meninas foram colocados na coluna rosa e os nomes dos meninos na coluna azul. O que indica “uma inevitável prática de significação, de demarcação e delimitação daquilo ao qual nós, então, nos “referimos”, de forma tal que nossas “referências” sempre pressupõe – e frequentemente ocupam – essa delimitação prévia” (BUTLER, 2018, I. 2613).



[...] Essa delimitação, que frequentemente é efetuada como uma pressuposição pouco teorizada em qualquer ato de descrição, marca uma fronteira que inclui e exclui, que decide, por assim dizer, o que será e o que não será o conteúdo do objeto ao qual nós então nos referimos. Esse processo de distinção terá alguma força normativa e, de fato, alguma violência, pois ele pode construir apenas através do apagamento; ele pode limitar uma coisa apenas através da imposição de um certo critério, de um princípio de seletividade.

Nesta concepção de delimitação que inclui e exclui, outras significações encontram-se presentes na Figura 19: do lado esquerdo de cada linha rosa, que compõe a coluna “para meninas”, tem um “rostinho de menina”, que aparece em sequência e de forma cíclica figuras com cabelos pretos, marrons e amarelos, e assim repetidas vezes na extensão da coluna. A coluna azul com “rostinhos de meninos” possui a mesma lógica de cores e cabelos. Cada *carinha* corresponde ao nome de uma criança. Essa distribuição acontece nas duas colunas (“meninos e meninas”). Imagens das carinhas são fixas, com fenótipos específicos colocados de forma quase aleatória, que não correspondem aos nomes que ficavam em ordem alfabética, divididas em coluna para nomes das meninas.

É possível que a diferença na cor e no modelo dos cabelos tenha sido uma tentativa de considerar a diversidade, contudo, a cor “de pele” recorrente em todas as imagens que aparecem nesta tese é uma só. São naturalizações que criam e reforçam estereótipos recorrentes no espaço escolar. Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 23-25), em seu manifesto *Para educar crianças feministas*, reflete sobre a organização de cores e objetos por gêneros:

Acho interessante como o mundo começa a inventar papéis de gênero desde cedo. Ontem fui a uma loja infantil para comprar uma roupa para Chizalum. Na seção das meninas, havia umas coisas pálidas espantosas, em tons de rosa desbotado. Não gostei. A seção dos meninos tinha roupas num azul forte e vibrante. Como achei que o azul ia ficar lindo em contraste com a pele morena



dela – e sai melhor nas fotos -, comprei uma roupinha azul. A moça do caixa me disse que era o presente ideal para um garotinho. Falei que era para uma menininha. Ela fez uma cara horrorizada: “Azul para uma menina?” Fico imaginando quem foi o gênio do marketing que inventou essa dualidade rosa-azul. [...] Por que não organizar as roupas infantis por idade e expô-las em todas as cores? Afinal, todos os bebês têm corpo parecido. Olhei a seção de brinquedos, também organizada por gênero. Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” – trens, carrinhos –, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina.

A prática da dualidade rosa-azul e dos elementos e adornos presentes nas imagens espalhadas pela escola sugerem as identidades daqueles que são representados por cores e/ou objetos que os “empoderem” e indiquem seus lugares de pertença. É fundamental perceber essa dualidade sobre o que são “coisas” de menino e de menina, pois ela não é natural, mas sim construída e, além do mais, atende à proposição ultrapassando pequenos ambientes e se expandindo para as mais diversas frações da sociedade. Felizmente, por meio de estudos, debates e movimentos realizados por militantes, profissionais e instituições engajadas em fazer trabalhos de conscientização social, mudanças têm acontecido.

Na escola de ensino formal, Paraíso (2018, p. 24-25) considera que

[...] o currículo deve ser território para hospedar as diferenças, afirmar a vida e multiplicar os encontros que nos fazem desejar e expandir – que há tempos lutamos por currículos que considerem as relações de gênero e sexualidade temas de grande importância. Lutamos para que as relações de gênero e as diferentes formas de viver a sexualidade saiam do lugar do silêncio acomodado, dos ensinamentos velados, das omissões covardes ou propositais, dos “turismos” inconsequentes nas escolas, para o centro das desnaturalizações e problematizações do masculino e feminino, do heterossexual e homossexual nos mais diferentes currículos.



A “chamadinha” (Figura 19) foi oferecida pela escola a todas as professoras que quisessem colocar em suas salas, algumas se posicionaram contra o discurso binário do material recusando o seu uso. Nesse sentido, o movimento que Paraíso (2018) aponta pode ser percebido pela resistência e posicionamento não acomodado dessas professoras sensíveis às problematizações das diferenças e diversidades presentes em todos os lugares, inclusive nas escolas.

Na perspectiva mais atenta às significações que se fazem presentes nas escolas por meio de imagens elaboradas e permitidas pelas e nas escolas, Hernández (2007) propõe uma nova narrativa para uma educação escolar legítima. O autor enfatiza a necessidade de buscar novos preceitos que contribuam para o aparecimento de “atores”, e não apenas “leitores”, com capacidade de ação e de resistência, capazes de reconhecer como cada um “se vê”, provocando posições alternativas para pensar a cultura visual e as práticas artísticas como práticas discursivas e culturais que repercutem nas maneiras de “ver” e de “ver-se”, a partir de práticas geradas como processos de indagação (HERNÁNDEZ, 2011). O autor aponta que a expressão cultura visual

[...] refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (2007, p. 22)

Porém, o pesquisador não se apega apenas a essa exposição, como ele mesmo evidencia que é um ponto de vista para um determinado contexto. Hernández (2007) tem contribuído para os estudos da



cultura visual significativamente atualizando seus estudos num campo cada vez mais amplo considerando, se não todas, as mais diversas modalidades e esferas da educação.

Infelizmente, as formações iniciais e continuadas de professores tanto da Pedagogia quanto das outras áreas de conhecimento não têm dialogado com os avanços dos estudos da cultura visual. A cultura da escola ainda persevera no modelo de décadas passadas, reproduzindo modos de relações hierarquizadas nos quais conhecimentos são ordenados e reordenados num desenho conservador que legitima diferenças e nega a diversidade.

Mas nos tempos atuais tornou-se impossível negar ou esconder a diversidade de sujeitos. A diversidade está cada vez mais evidente através dos meios de comunicação e interação. Ortiz (2015, l. 66-71) responde a uma provocação que ele mesmo formula:

Por que a temática da diversidade tornou-se tão importante nos últimos anos? Porque o mundo se unificou. Talvez essa resposta pareça contraditória, mas é justamente esse o aspecto que merece ser sublinhado. Não se trata de compreender se o mundo é mais ou menos diverso do que o foi no passado – embora muitos autores enveredem por esse caminho –, isso é um falso problema. [...] Tampouco se ele é homogêneo, devido ao avanço das tecnologias virtuais e à consolidação de um mercado de bens materiais e simbólicos em escala global.

Bens materiais e simbólicos têm provocado um ritmo dinâmico e acelerado e até antecipado da cultura contemporânea. Fundamentada neste apontamento de Ortiz, entendo que a cultura da escola ainda precisa se apropriar das transformações provocadas por dispositivos diversos. Britzman (2018, l. 1312) aponta que



[...] A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas.

Não só as questões da sexualidade, mas os diferentes assuntos provocados pelas “questões da diversidade”. Segundo Ortiz (2015, l. 281), “a antropologia nos ensina que a noção de diversidade encontra-se intimamente associada à ideia do Outro”. Penso que esse Outro se encontra em todos os lugares com os quais mantemos contatos físico, virtual, imaginário etc., podendo, inclusive, ser um lugar, uma imagem, um objeto.

Esses “outros” lugares estão num contínuo processo de nos impor regras de comportamentos e de pensamentos “apropriados”. De acordo com Weeks (2018, l.p. 597-602),

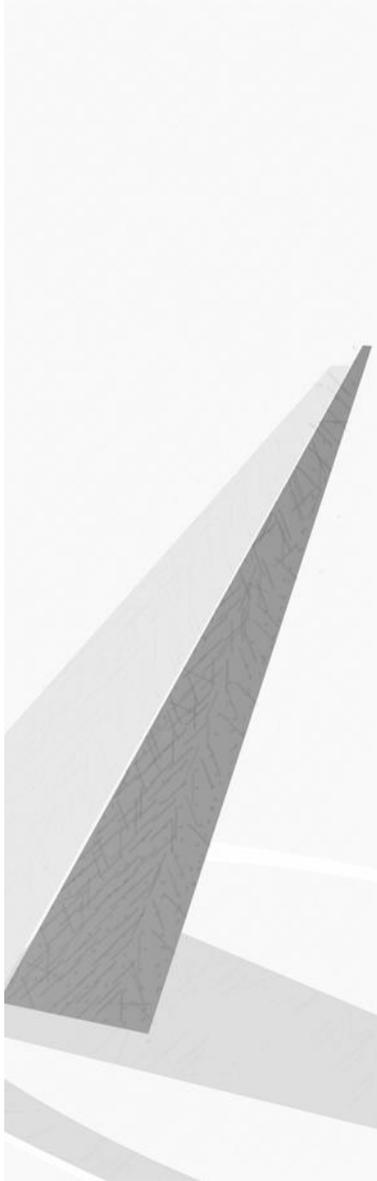
[...] as relações entre homens e mulheres, nas quais a sexualidade feminina tem sido historicamente definida em relação à masculina. Mas a sexualidade tem sido um marcador particularmente sensível de outras relações de poder. A Igreja e o Estado têm mostrado um contínuo interesse no modo como nos comportamos ou como pensamos. Podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais. As diferenças de classe e de raça complicam, ainda mais, o quadro. Mas, juntamente com isso, apareceram outras forças, acima de tudo o feminismo e os movimentos de reforma sexual de vários tipos, os quais têm resistido às diversas prescrições e definições. Os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e “naturais”, têm sido frequentemente forjados nesse complexo processo de definição e autodefinição, tornando a moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna.



Os “Outros” que se encontram nos espaços da escola, onde sujeitos frequentam boa parte de suas vidas – da infância à adolescência –, devem ser percebidos e considerados em suas diversidades, mais ainda, a escola como instituição educativa de ensino e aprendizagem precisa atualizar-se continuamente na expectativa da constituição de sujeitos autônomos, autoconfiantes e livres. A escola é espaço de construção de saberes e também território de poderes. Na perspectiva de Paro (2010, p. 46),

Todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados (educandos). Todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais feral, seja em estado potencial, seja em estado atual. Em princípio, essa relação pode dar-se tanto como poder-sobre quanto como poder-fazer. [...] A partir dos conceitos de educação e de poder podemos deduzir que somente o poder-fazer é compatível com uma educação entendida como atualização histórico-cultural com vistas à constituição de sujeitos livres.

As imagens na escola, a partir das concepções culturais e pedagógicas dos professores, são mediadas por relações de poder e disputas que se refletem em mudanças nas práticas pedagógicas e no cotidiano das pessoas que constituem a comunidade escolar. Esse panorama dinâmico e complexo requer cautela, dedicação e discernimento. O trabalho desta tese pretendeu ampliar o olhar sobre as imagens presentes na EMTI, o conhecimento e a autonomia de pensamento que elas podem gerar, ou que elas pretendem gerar. Do ponto de vista de quem as concebe, seleciona, executa, reflete e apresenta.



2.6.3 – Indícios de culturas nas paredes da sala de aula

A dimensão empírica foi fundamental para a pesquisa, pois propiciou diálogos com pesquisas que discutem a produção e recepção de imagens e as concepções de educação integral, ou seja, seus tempos e seus espaços. Assim, numa escola de tempo integral, as imagens ganham proeminência, visto que as relações entre visualidades, aprendizagem e reflexividade podem ser estreitadas. As aprendizagens formais, informais e não formais que se realizam nos contextos das instituições de ensino nos permitem compreender a ação das forças sobre as aprendizagens e, desse modo, tomar consciência das representações em torno delas e as influências que orientam sua ação no mundo.

Em sintonia com os princípios da educação da cultura visual, Cunha (2014) afirma que as imagens adquirem função pedagógica trazendo contribuições significativas para a formação dos alunos e abrindo espaço para uma visão crítica do mundo. A presença de imagens nas escolas não é novidade e corroborando com esta afirmação a autora detalha que

A concepção de compor as ambiências escolares com imagens inicia com John Ruskin em 1892. Para ele, as imagens da arte nas escolas teriam o intuito de produzir ensinamentos morais através delas. Ruskin, marcado pelo idealismo romântico, funda nos Estados Unidos um movimento educacional visando aprimorar os ambientes escolares através de reproduções de obras de arte. De certo modo, os objetivos iniciais de Ruskin em relação à decoração das escolas continuam até nossos dias, pois nota-se que uma das funções das imagens nas escolas infantis é tanto a de criar um ambiente agradável e acolhedor às crianças como utilizá-las como meio para produzir um conjunto de ensinamentos. (CUNHA, 2014, p. 190)

De acordo com Cunha (2014), a ideia de ter imagens na escola como produtoras de ensinamentos é uma concepção antiga, que acontece desde o final do século XIX, embora, gradativamente, as imagens



tenham assumido outra função: a de “decoração”. A decoração, para além da ideia inicial de “aprimorar os ambientes” com reproduções de obras de arte, reflete, em alguma medida, a concepção dos professores bem como aspectos da cultura local.

“Decorar” com imagens é uma prática recorrente nas escolas brasileiras e entendo que essa prática desvela e sinaliza marcas da cultura local e as influências do contexto social reforçado por agentes que detêm o poder de instituir esses espaços. As imagens fazem parte de repertórios que dizem sobre a cultura visual dos sujeitos. Ao discutir esta questão, Nascimento (2011, p. 216) comenta que

As imagens são produzidas, veiculadas e interpretadas a partir da existência de certas regras específicas quanto ao tempo e lugar e que definem, em uma época dada, as condições que o sujeito tem que obedecer quando participa do processo de produção, disseminação e interpretação. As imagens circulam no campo social e se relacionam de acordo com as conveniências e contingências, podendo servir tanto às estratégias de dominação quanto de resistência ou recusa.

Nesse sentido, entendo os processos de produção e disseminação das imagens organizadas de acordo com as conveniências e contingências de quem as produzem e disseminam na intenção de provocar “determinadas” interpretações. Todavia, deve ser considerado que interpretações são inerentes a cada sujeito, e muitas vezes o autor da imagem não consegue perceber as possíveis interpretações provocadas por ela, e que a relação do sujeito receptor pode ser tão-somente de ignorá-la.

As tecnologias contemporâneas que estão ao alcance de boa parte da população têm influenciado na formação e interação com o mundo através de imagens. Na sociedade contemporânea, as crianças, desde a primeira infância, têm acesso a mídias e tecnologias cada vez mais sofisticadas, e os meios de



comunicação social têm a imagem como principal fonte de informação. Segundo Martins e Tourinho (2010, p. 41),

[...] a vitalidade e o poder da imagem são evidentes através da influência que elas exercem sobre a imaginação das pessoas, configurando identidades individuais e coletivas, posições de sujeito, modos de ver, pensar, agir e, conseqüentemente, de produção e interpretação de significados. Na última década o avanço surpreendente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), associado a processos eletrônicos de distribuição, comercialização e consumo de mercadorias, informações, valores e atitudes, contribuiu para ampliar o alcance da imagem, conferindo-lhe posição estratégica na paisagem contemporânea, denominada de era da TED, ou seja, da proeminência de aparatos que inter cruzam Tecnologia, Entretenimento e Design.

Esta realidade a qual Martins e Tourinho se referem também é analisada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (1998), que discorre sobre a “vontade de liberdade” do sujeito contemporâneo (pós-moderno) ao acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas. Segundo Bauman (1998), a liberdade toma lugar da ordem e do consenso como critério de qualidade de vida. De maneira perspicaz, Bauman (1998, p. 15) continua a sua análise,

“Ordem” significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis. Só um meio como esse nós realmente entendemos. Só nessas circunstâncias podemos realmente “saber como prosseguir”. Só aí podemos selecionar apropriadamente os nossos atos – isto é, com uma razoável esperança de que os resultados que temos em mente serão de fato atingidos.

A potência da imagem é perceptível pela influência que ela exerce sobre a imaginação. Imaginação que também precisa de ordem, precisa de um enredo para ser compreensível. Uma narrativa



imagética não precisa ser necessariamente ordenada com início, meio e fim. No entanto, estar numa certa ordem é essencial para que ela possa compartilhar algo.

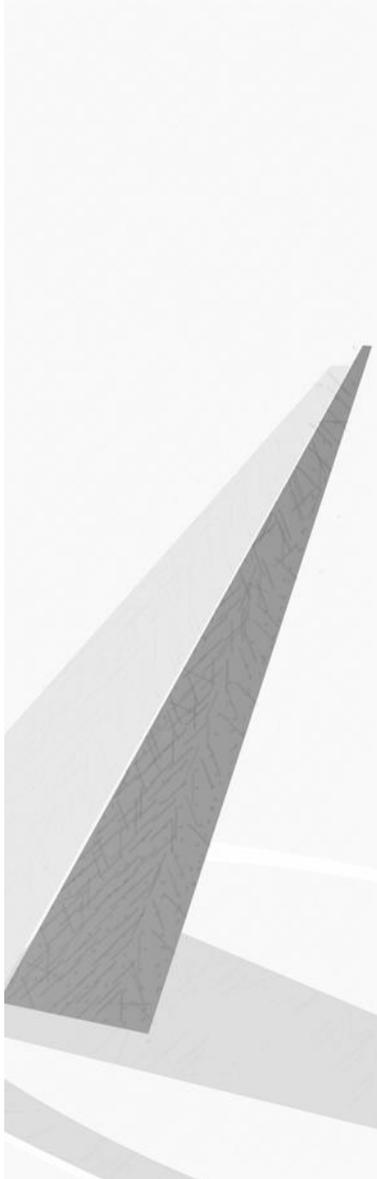
A fotografia que trago para pensar em uma ordem compreensiva e suscetível a experimentações visuais e interpretações com finalidade de apresentar um tema, é a Figura 20. Essa composição, melhor dizendo, essa narrativa visual se apropria de subsídios que se organizam num texto que possibilita ser lido a partir de qualquer ponto: dos balões de pensamento, dos desenhos que estão nos balões, da capa ou interior do livro, do varal de livros que se insinua no rodapé da fotografia, enfim, é um conjunto de imagens que se organizam para informar e contar algo ao observador. Assim, independentemente do cartaz que compõe o conjunto na parede, no qual se lê “cantinho da leitura”, o recado é prontamente compreendido. Seguindo o ponto de vista de Bauman (1998), entendemos essa narrativa porque ela está em uma ordem, ela não foi organizada ao acaso, e só assim a podemos entender.



Figura 20 - Narrativa visual na parede de uma sala de aula

Fonte: Da autora (2017).

Uma sala de aula é impregnada de indícios culturais. É um ambiente que sugere prioridades, ações e trabalhos pedagógicos que foram e estão sendo realizados. Nela também (na maioria dos casos) é possível perceber escolhas e envolvimento da turma e daqueles que a frequenta. A organização da sala de aula segue um “padrão” nas diversas escolas municipais e estaduais do Brasil. Em sua estrutura básica,



geralmente tem uma lousa de cor verde no formato retangular que toma quase toda a extensão de uma das quatro paredes, jogos de cadeira e mesa para os alunos, um jogo de cadeira e mesa em formatos e tamanhos maiores para a professora e uma porta para entrada/saída e janelas.

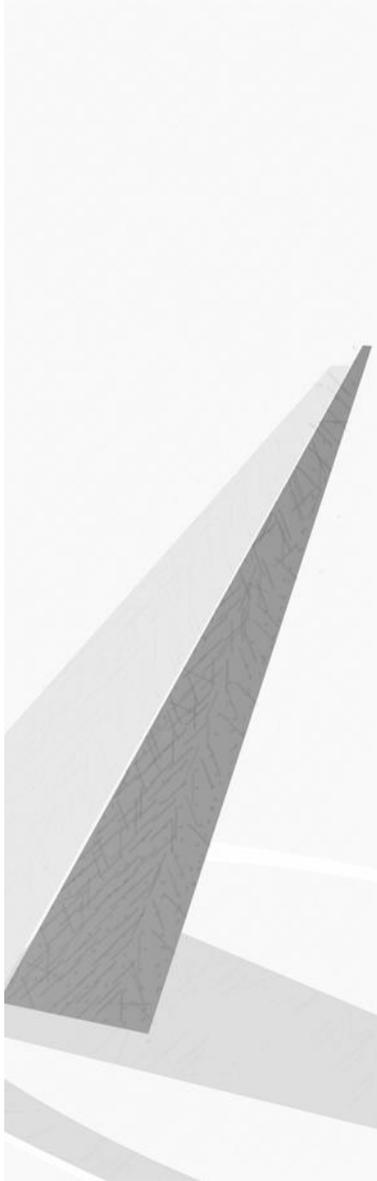
Os artefatos construídos e expostos numa sala de aula normalmente passam pela inspeção da professora e indicam a dinâmica das atividades pedagógicas. A fotografia a seguir (Figura 21) é da parede que fica no fundo da sala. Considero fundo da sala por ser a parede que fica do lado oposto à porta de entrada e pelo fato de as carteiras estarem organizadas de maneira que as crianças sentam de costas para ela. Nessa fotografia, temos múltiplos elementos visuais: um cartaz com o pequeno conto “Saci Pererê Peralta”; imagens que fazem referência às “Regiões do folclore brasileiro”; três banners de mapas (Mundo, Brasil e Goiás); uma árvore construída com papéis cuidadosamente recortados e colados; uma estante na cor laranja para colocar os livros, em uma condição de “cantinho da leitura” indicado pela imagem de uma janela semiaberta com a palavra “leitura” no centro. Outros elementos também compõem o conjunto de artefatos visuais, como as carteiras, o ventilador e as texturas das paredes e piso em estilo mosaico.



Figura 21 - Parede oposta ao quadro negro de uma das salas da EMTI

Fonte: Da autora (2017).

Entendi como didática a ordenação dos elementos distribuídos no espaço, sendo eles: os mapas na altura do olhar das crianças; o “cantinho da leitura” contextualizado com a árvore; folhas que caem numa espécie de móbile do teto que fazem um conjunto dinâmico com palavras escritas em um papel azul resultante de um projeto realizado pela professora. A professora explicou que “são os espaços que



temos. As salas de aula são pequenas e com muito material que fica guardado nelas. As imagens nas paredes ficam quase ‘sobrepostas’, em algumas salas os espaços para as carteiras também são escassos”.

O relato da professora sobre o tamanho e a falta de espaço nas salas de aula pode ser compreendido por meio da Figura 22, que evidencia a estratégia de algumas professoras para as exposições dos trabalhos de alunos. Na intenção de contemplar os diferentes temas e propostas de atividades, os trabalhos são colocados em sobreposição seguindo uma ordem (quase) coerente e compreensiva. Para visualizar os trabalhos sobrepostos, é preciso que os outros sejam deslocados. Não sei se era essa a intenção da professora, mas percebi uma apropriação do espaço e dos trabalhos pelas crianças, pois me ofereceram ajuda improvisando um movimento de guia dos trabalhos (Figuras 23 e 24), falando das propostas de atividade da professora e da importância de ficarem expostas.

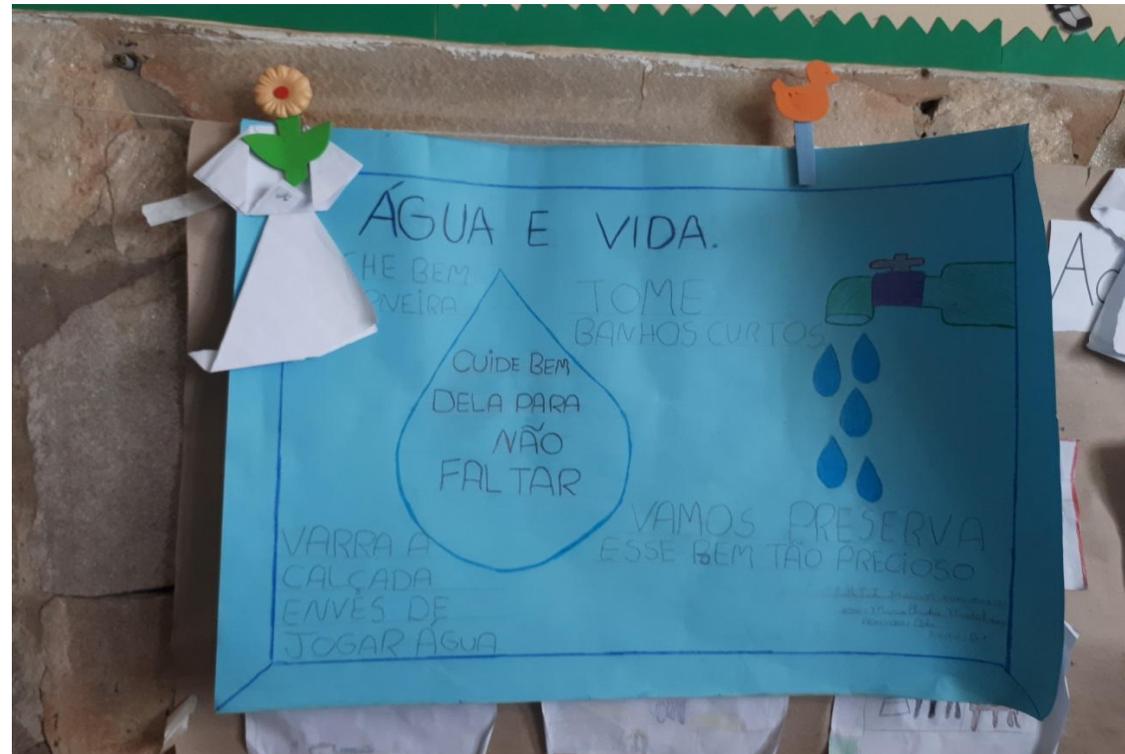


Figura 22 - Trabalhos sobrepostos em uma das salas da EMTI

Fonte: Da autora (2017).

A apropriação e a interação dos espaços da sala de aula pelos alunos que me ofereceram ajuda fizeram com que eu entendesse a dinâmica visual que aqueles “cartazes” representam para a sala: uma espécie de “caderno coletivo” no qual todos colaboram, interagem e se apropriam. Percebi que tudo ali era importante, as “páginas desse caderno” têm seu conteúdo próprio, autoral e oportuno, por isso está presente.

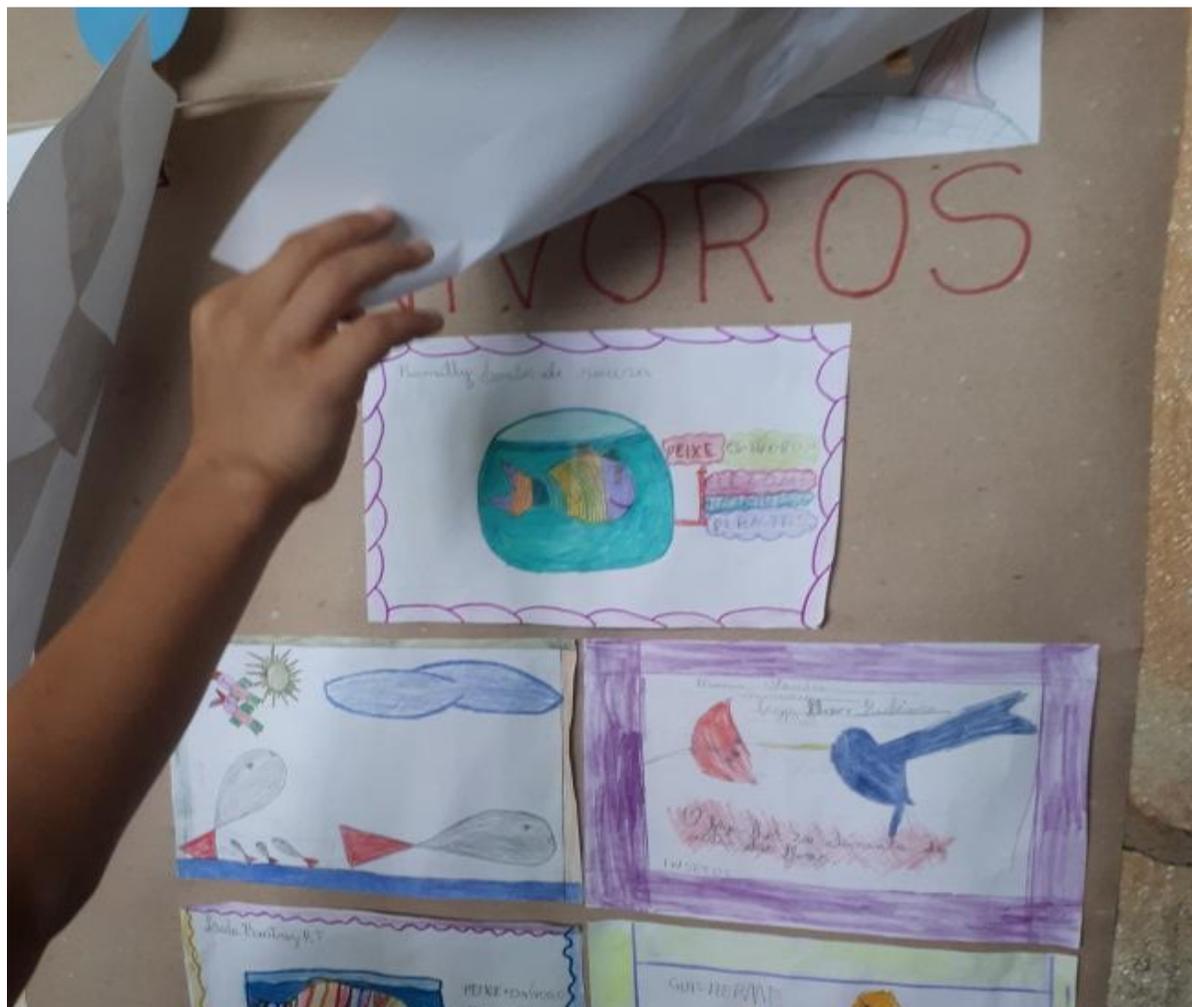
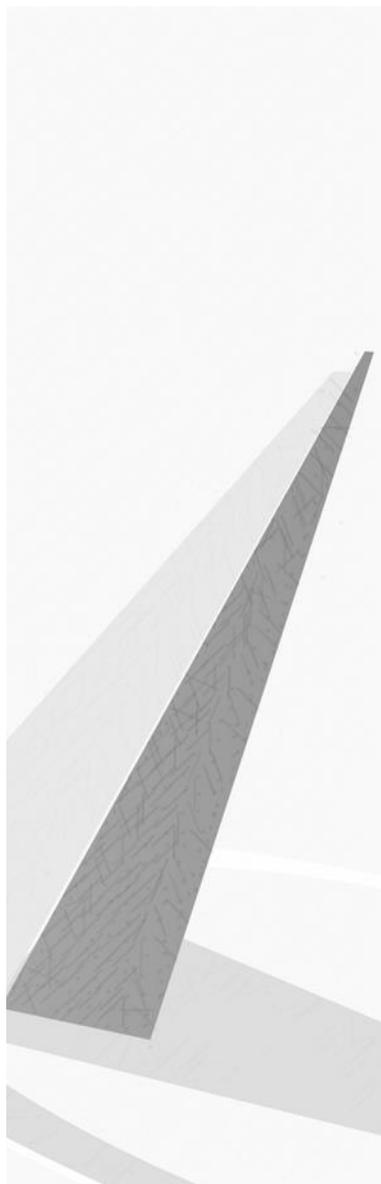


Figura 23 - Aluno mostrando imagens encobertas por outras
Fonte: Da autora (2017).

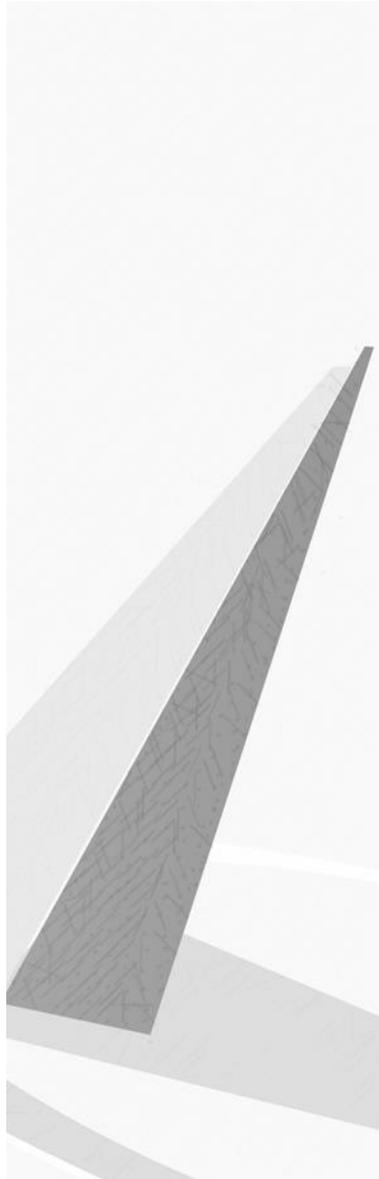
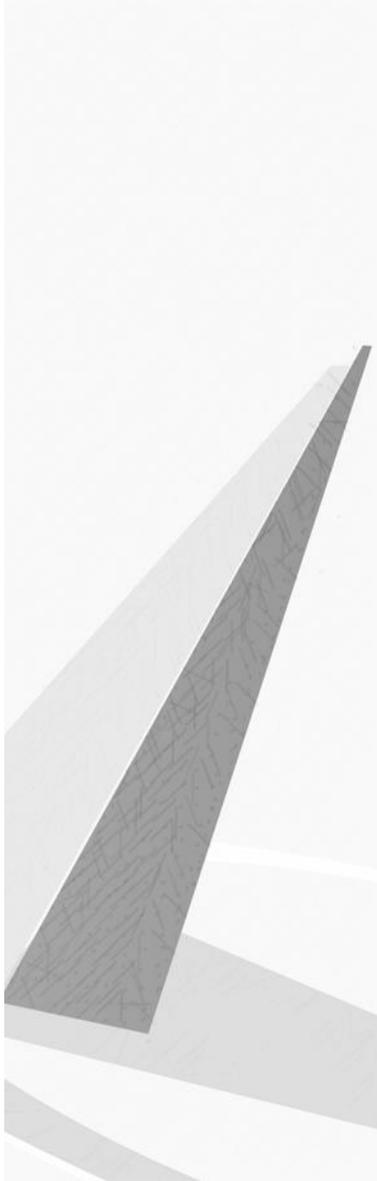


Figura 24 - Aluno mostrando imagens encobertas por outras
Fonte: Da autora (2017).



As imagens analisadas até aqui ratificam meu argumento de que a presença delas na instituição escolar tem a contribuir no desenvolvimento cognitivo, na percepção estética e na construção de uma visão crítica dos educandos. Nesse sentido, indica que a cultura visual dos professores nas escolas de tempo integral ou de tempo parcial, tem influência decisiva no modo como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na maneira como são construídas visões de mundo. No capítulo a seguir discorro sobre as experiências de uma das professoras da EMTI no lugar de protagonista das práticas pedagógicas que ela desenha, nas quais ela instiga o processo de criação dos(as) alunos(as).



CAPÍTULO III

3 SENSIBILIDADES EM ESCOLHER EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Imagens fazem parte de nossos cotidianos, “nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma rede de subjetividades” (ALVES, 2003, p. 70), por meio dos mais variados suportes de mediação. Na escola, imagens são recursos frequentemente utilizados para diversos fins, como pedagógico, informativo, sinalização, ornamentação e entretenimento. A maioria dessas imagens circula em suportes físicos. São imagens fixas – fotografias, desenhos, reproduções etc. – que ocupam espaços e tempos predeterminados, instituindo formas de ver e perceber.

Imagens constroem visualidades propositadas, porquanto sejam produtos e produtoras da cultura escolar. As imagens, inseridas nos espaços da escola, configuram modos de ver, pensar, agir, codificar e decodificar significados. E, assim, contribuem na construção de identidades pessoais e coletivas nos modos de ver e de perceber o outro.

Durante a pesquisa de campo me deparei com diversas histórias relevantes e interessantes que contribuíram para despertar subjetividades e formas de relacionar a representação visual. Neste capítulo, destaco uma dessas histórias, por entender o valor que ela e sua protagonista tiveram nesta pesquisa.

As imagens vinculadas aos espaços da escola são significativas na leitura e interpretação de mundo(s), pois não somente são exibidas nesses lugares, pois não estão separadas deles, como fazem



parte, complementam e são complementadas pelos espaços. Elas, as imagens, participam da produção de sentido e de significado e são legitimadas pela representatividade da instituição. A significação dos espaços escolar é construída na relação referencial cotidiana com esses espaços.

O lugar físico orienta as práticas, guia os comportamentos, e estes, por sua vez, reafirmam o estatuto público desse espaço. Ele também é um lugar de conflitos, problematização da vida social, mas, sobretudo, é o terreno onde esses problemas são assinalados e significados. (GOMES, 2013, p. 273-274).

Os espaços atuais e/ou virtuais próprios da contemporaneidade que – mais do que em qualquer outro tempo histórico – informam, formam e ajudam a construir identidades individuais e coletivas precisam ser considerados. Os discursos, as ideias e as práticas que elas (as ideias) provocam são fundamentais na construção e na apreciação dos dados produzidos na pesquisa. Certeau (2014, p. 68) assinala que o

[...] discurso analisador e o “objeto” analisado têm o mesmo estatuto, o de se organizar pelo trabalho de que dão testemunho, determinados por regras que não fundam nem superam, igualmente disseminadas em funcionamentos diferenciados [...], inscritos em uma textura onde cada fragmento pode cada vez “apelar” a uma outra instância, citá-la e a ela referir-se.

Ponderando sobre a complexidade do cotidiano da escola, é preciso cautela e atenção para reunir, analisar e organizar o mosaico com os fragmentos encontrados e colecionados. Eles fornecem pistas, nem sempre explícitas, a respeito das dinâmicas, da inserção e da construção das culturas ali representadas pelo fluxo, presença e ausência de imagens. Tais fragmentos devem ser considerados em seus contextos, tendo-se em conta os tempos, os espaços e as finalidades.



É preciso também considerar onde e de que maneira os/as profissionais que atuam nas escolas de ensino fundamental aprendem a trabalhar com imagens na organização de seu trabalho pedagógico. Quais são os parâmetros adotados nesse uso? Que referenciais estéticos, visuais, culturais podem ser constatados no tocante às visualidades encontradas na escola? Para responder a essas questões, deve-se considerar o percurso de formação profissional inicial e continuado dos/das professores/as. Como ponto de partida, os dados apontam para o fato de que quase 90% das EMTI de Goiânia atendem os primeiros anos do ensino fundamental. Nesse período, atuam, prioritariamente, professoras e professores formados em Pedagogia. A respeito da formação inicial do(a) pedagogo(a), Libâneo (2011, p. 38) nota que:

[...] O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças de ritmos de vida[...]

Tendo isso em conta, foi necessário ponderar a formação inicial acadêmica das professoras para avançar na compreensão das visualidades por elas utilizadas, ou referidas. A formação do pedagogo como proferida por Libâneo é a formação ideal para o profissional que atende as demandas socioeducativas das novas realidades, na formação do sujeito desde o primeiro ano de vida até aproximadamente aos 11 anos de idade, dada a complexidade do trabalho nos anos iniciais.

Numa perspectiva mais crítica, Giroux e MacLaren (2011, p. 144-145), declaram que,

[...] A educação do professor raramente tem ocupado espaço público de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contraesfera pública democrática. A despeito dos esforços pioneiros que John Dewey e outros empreenderam para reformar a escolarização segundo a lógica de uma democracia radical [...] não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.

No contexto contemporâneo, cenário no qual as mudanças de comportamento e valores têm sido cada vez mais dinâmicas e direcionadas, a formação do(a) pedagogo(a) passa a ter peso significativo na continuação da formação essencial para sua atuação profissional. Entretanto, são necessárias atenção e preparação constantes em inserir e acolher, no cotidiano escolar, as transformações cotidianas numa perspectiva mais consciente e crítica.

A dinamicidade e a velocidade de informações, a partir de cotidianos impactados pelas tecnologias de informação e comunicação, transformam o ritmo, a atenção, as relações interpessoais e a maneira de conhecer sobre as coisas do mundo. Cotidiano que inclui também o acesso, o contato e o reflexo de diferentes temas, assuntos e imagens que as crianças vivenciam fora da escola, em outras comunidades, sejam elas círculos familiares ou amigos. Contextos nos quais a mediação de saberes está presente. De acordo com Libâneo (2001, p. 7-8),

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o



conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano.

Neste sentido, é importante entender que a formação do profissional da educação deve considerar os saberes, habilidades, valores, mediações existentes e, também, além dos espaços escolares, aqueles que contribuem para a construção dos conhecimentos sistematizados da educação formal. Nessa perspectiva, é relevante evocar que imagens são veículos ativos nos processos de comunicação e interação entre os sujeitos propiciadas pelas mais diversas tecnologias e aparatos tecnológicos que circulam em variados espaços.

3.1 Porque as imagens importam

A rede de relações e dependências a qual uma instituição escolar municipal pertence influencia no modo de atuação e escolhas de temas a serem trabalhados e visibilizados. Em outras palavras, a escola, ao pertencer a uma rede, como é o caso da EMTI, que integra a rede municipal de educação de Goiânia, deve se organizar respeitando critérios estabelecidos pelo grupo do qual faz parte.

Entendo que as visualidades presentes nos espaços educacionais articulam discursos e pensamentos e são criadas a partir de informações, imagens, conceitos, ideias e concepções. Elas são construídas por quem frequenta as escolas, por meio de escolhas pessoais e coletivas, e também indicadas pela gestão que, com ideologias e concepções estéticas próprias, recomendam algumas





visibilidades e visualidades. As imagens visuais têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, Victorio Filho (2012, p. 153) reflete sobre com esta presença tem desafiado a educação,

Os dias de hoje, comumente ditos e vistos como o tempo do domínio da imagem visual e da virtualidade, são dias marcados pela profusão e disseminação veloz e voraz das visualidades. A predominância da imagem visual, produzida e consumida nas mesmas intensidade e velocidade, tem desafiado a Educação, na medida em que também lhe cabe, na mediação e condução dos processos de formação, refletir sobre as consequências, possibilidades, benefícios e riscos intrínsecos a essa tal 'era das imagens'.

No universo amplo do que são visualidades, optei em entender como as imagens foram elaboradas, construídas e expostas pelas professoras nos espaços da escola. Imagens de quaisquer origens, formatos, temas, materiais, tempos e tamanhos. Na pesquisa, elas receberam relevância de acordo com o contexto, narrativa, disposição e procedência por estarem expostas, e para quem são expostas. Visualidades indica um processo que “[...] não é composto apenas de percepções visuais no sentido físico, mas é formado por um conjunto de relações que combinam informação, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico” (MIRZOEFF, 2016, p. 748).

A pesquisa discute as possibilidades das imagens construídas e provocadas por professoras pedagogas como condutoras de conhecimentos na perspectiva da cultura visual. O objeto de estudo teve como essência as imagens dos espaços físicos da EMTI, e a busca das finalidades dessas imagens. Ratifico a concepção da pesquisa evidenciando a escola como território de produção cultural, na qual a imagem é um dos veículos dessa estruturação.

Sendo a escola território de produção cultural, Giroux e McLaren (2011, p. 161) expõem que



[...] as escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes. Isso fica mais claro ao se reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. Nesse caso, a linguagem interage com o poder, [...]. Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla.

Assim, as visualidades, por mim percebidas e pelas professoras apontadas durante o processo investigativo, foram condições necessárias para a análise do processo.

Na escola, algumas imagens são indispensáveis na “composição” do ambiente, como é o caso da identificação das salas de aula, diretoria, coordenação etc., como já foi apontado. Mesmo sendo as imagens visualizadas parcialmente pelas crianças – pois o olhar não alcança o conteúdo total da imagem além de distorcê-la por causa do ângulo de visão –, a presença da imagem é importante, uma vez que sinaliza e identifica os espaços. As imagens passam a ser próprias do ambiente, já que não provocam novas experiências. Elas foram elaboradas e impostas, tornando-se alheias aos interesses e às curiosidades.

[...] a diferença entre contextos de produção e visualização é crucial e pode influenciar na aprendizagem do aluno. As artes das culturas tradicionais se recontextualizam quando contempladas em contextos contemporâneos. No entanto, as diferenças entre os contextos de criação e de visualização normalmente não recebem nenhuma atenção no currículo. As imagens muitas vezes são vistas sem o contexto de sua intenção original e justapostas a outras com as quais não mantinham nenhuma relação, o que provoca associações criadas nesse novo contexto. [...] os contextos dos museus, dos programas de tv, os anúncios publicitários, assim como o

currículo escolar, influenciam as formas em que uma obra de arte é compreendida. (FREEDMAN, 2006, p. 125, tradução nossa)²⁰

Os contextos influenciam na forma de compreender as imagens que importam. Assim como aponta Freedman (2006), as diferenças entre contextos de produção e visualização podem estimular a aprendizagem. No contexto de produção considero a proposta das professoras para o envolvimento e a participação dos alunos e alunas, e também as escolhas, o local e o tempo de exposição das imagens.

Embora a dinâmica das escolas de tempo integral estimule a utilização de diferentes espaços físicos, as salas de aula foram os locais onde mais encontrei composições visuais concebidas pelas professoras. Nelas estavam expostos mapas, lista de frequência dos alunos, instalações resultante de dinâmicas pedagógicas, trabalhos realizados pelos alunos e pelas professoras nas paredes, e pranchas destinadas ao abecedário, cada prancha (Figura 25) com destaque na letra inicial da palavra, a palavra escrita, e a imagem da “coisa”, que pode ser um animal, pessoa, alimento ou qualquer outro objeto.

As imagens em geral ficam expostas com tempos de permanência diversos, algumas durante todo o ano letivo e outras em períodos mais curtos de tempo. Geralmente, as que são confeccionadas pelas

²⁰ [...] la diferencia entre contextos de producción y de visualización es crucial y puede influir en el aprendizaje del alumno. Las artes de las culturas tradicionales se recontextualizan cuando se contemplan en contextos contemporáneos. Y sin embargo, las diferencias entre los contextos de creación y de visualización normalmente no han recibido ninguna atención en el currículum. Las imágenes a menudo se ven ahora sin el contexto de su intención original y yuxtapuestas a otras con las que anteriormente no mantenían ninguna relación, lo que provoca asociaciones creadas en este nuevo contexto. [...] Los contextos de los museos, los programas de televisión, los anuncios, así como el currículum escolar, influyen en los modos en que se comprende una obra de arte. (FREEDMAN, 2006, p. 125)



professoras ficavam por mais tempo em exposição, e os trabalhos das crianças um período mais curto em exposição. A finalidade das imagens também define o tempo de permanência.



Figura 25 - Detalhe de prancha com abecedário
Fonte: Da autora (2017).



A Figura 25 é um exemplo de pranchas com o abecedário, que mostra a tentativa de participação dos alunos na produção, já pronta, da professora. Equivalente a esse exemplo, no próximo capítulo discuto as produções imagéticas em diálogo com os “encontros indiretos” com as colaboradoras da pesquisa.

3.2 Quando surgem outras visibilidades

A pesquisa de campo contou com várias idas à EMTI, nas quais a observação do espaço e o diálogo com as pessoas – colaboradoras diretas e indiretas da pesquisa – constituíram o principal conjunto de arguição. Em uma das visitas a campo, fui abordada por uma das professoras colaboradoras, movimento inverso da pesquisa, pois na quase totalidade dos casos a pesquisadora quem faz as abordagens em busca de dados para a pesquisa. A partir da abordagem da professora, a pesquisa ampliou a concepção de espaços visuais da escola, concepção que até então não era prevista. A professora que tem sua identidade preservada nesta tese será tratada com o nome: Professora 10.

A Professora 10 é licenciada em Pedagogia e mestra em Ciência da Educação; em seu percurso de formação continuada, além de mestrado, tem especializações e cursos de curta duração na área da educação. Trabalha em escolas municipais de Goiânia há 28 anos, desde que passou no concurso para



professora efetiva, e faltam poucos anos para sua aposentadoria, informação que ela fez questão de destacar.

Durante uma das visitas a campo com o objetivo de observar e registrar as imagens presentes na EMTI, a Professora 10 se aproximou e iniciou uma série de perguntas sobre o andamento da minha pesquisa, minha atuação como docente na RME e uma possível contrapartida para a escola, já que os dados da pesquisa estavam sendo “retirados” daquela escola. Respondi sobre o andamento da pesquisa e, sobre a contrapartida, disse que ela realmente tinha razão, mas que, pelo menos naquele instante, eu não poderia oferecer outra coisa a não ser minhas análises e conclusões da tese. Em seguida, ela iniciou um diálogo sobre a importância do ensino de arte na escola e que gostaria de ter mais informações como trabalhar as linguagens artísticas com as crianças, pois a formação no curso de Pedagogia não é o suficiente para trabalhar com competência essas linguagens que estão presentes na maioria das ações pedagógicas nas escolas. Essa conversa foi o início da primeira da série de entrevistas com as professoras.

O processo das entrevistas começou naquele momento, quando ainda me preparava para iniciar as entrevistas com as colaboradoras, não estava previsto para aquele dia, mas os roteiros e questões que iriam nortear os diálogos já estavam organizados. A antecipação do processo, por iniciativa voluntária da Professora 10, pela abordagem que aconteceu na sala da coordenação pedagógica, sem agendamento, ratifica a ideia de que surpresas que acontecem no percurso da investigação devem ser consideradas, pois as certezas empobrecem e engessam a pesquisa, dificultando as buscas almejadas.



A Professora 10 se mostrou uma pessoa adorável, encantada pelo exercício da profissão e pelas atividades que realiza com as crianças, ao mesmo tempo em que se afirma incapaz de realizar trabalhos manuais, pois acredita não ter habilidade, e sente-se excluída do grupo das docentes que, em atividades coletivas, enfeitam a escola com trabalhos manuais para datas especiais para a EMTI.

Trago a parte do depoimento da professora, quando ela menciona sobre suas experiências e habilidades em confeccionar ornamentos decorativos para a escola. Acredito ser importante mostrar essa “passagem” da entrevista antes de falar sobre o trabalho que ela realizou com as crianças em sala de aula. A professora, enquanto falava, demonstrava sinais de emoção, pois disse não ter a “destreza que é cobrada das colegas”:

Eu sou muito revoltada por não ter habilidade em desenho, em pintura, eu tenho vontade! [...] Outra coisa que me deixa um pouco retraída: parece que todo mundo tem mais habilidade do que eu. Eu não sei fazer nem uma dobradura, que eu gosto tanto, e não sei! Às vezes as pessoas corrigem o que eu faço: “Não, não..., pode parar de recortar isso aqui” e pega o que eu estava recortando. [...] É muito forte pra mim, nunca consegui desenhar. Nunca, e eu amo desenho! Amo! E não consigo...Todo mundo tem habilidade, e eu não tenho! Onde que foi que meninos desenvolveram e eu não desenvolvi? E eu fico persistindo, eu também tenho que dar conta de fazer um mural bonito! [...] Eu fico tentando, sabe? [...] Eu sou apaixonada pela estética colorida, sabe, em desenhos. E nunca desenvolvi isso em mim. Nunca consegui fazer um curso! (Diário de campo, entrevista, 13 jun. 2017).

Ela expõe o que acredita ser fragilidade da profissão, além de ser solicitado pela escola que as professoras a decorem para as crianças, em diversas ocasiões, como o retorno às aulas e as datas comemorativas, por exemplo. Com o decorrer da “conversa”, ela propõe ir à sala onde trabalha com a turma do segundo ano para mostrar as atividades que realiza com “seus” alunos.

A opção em evidenciar o trabalho de uma das professoras não foi aleatória, tampouco seguiu critérios preestabelecidos. A predileção em discutir o trabalho visual realizado por ela em um capítulo específico surgiu devido ao envolvimento da Professora 10 com as propostas pedagógicas imagéticas que ampliaram meu conceito de espaços e de visualidades. Nessa trajetória, considero as diversas funções que ela exerce na EMTI: docente, educadora, colega, subordinada a regras institucionais, estudante, pesquisadora, “organizadora de eventos”, conciliadora. Enfim, as relações profissionais e pessoais extrapolam o trabalho pedagógico.

Na sala de aula da Professora 10 vi parte do trabalho que ela tinha realizado com as crianças. Os desenhos feitos pelos alunos e alunas foram organizados numa sequência narrativa; fiquei atraída para saber mais sobre os trabalhos que estavam em evidência na sala.



Figura 26 - Sequencia narrativa dos trabalhos das crianças

Fonte: Da autora (2017).



A atividade proposta foi a seguinte: a sequência narrativa é solicitada pela professora como exercício de memória e de trabalho coletivo. No primeiro momento, ela contou uma história para posteriormente as crianças a recontarem por meio de desenhos. Cada criança ficou com uma parte da história para contar. Após os desenhos ficarem prontos, a história era recontada pelas crianças e, em seguida, os desenhos eram afixados na parede pela professora.

A experiência propositada possibilitou as condições de escuta, memória, expressão, comunicação, oralidade e integração. De acordo com Larrosa (2016, p. 153-154),

[...] para que a leitura, a escrita e a conversação possam ser compartilhadas no interior de um espaço de comunicação que declara e ao mesmo tempo produz a igualdade e a liberdade, ou seja, um espaço de palavra no qual o que se diz é que todas as inteligências são iguais e que se pode ensinar o que não se sabe. Um espaço que não pode ser institucionalizado, nem programado, nem fabricado, mas que se constitui repetidamente. Um espaço político, [...]. E um espaço de emancipação porque aí a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo, e conversar com outros sobre o que se lê, o que se escreve e o que se pensa.

A autonomia propiciada durante as fases da atividade, da qual o resultado mereceu ficar exposto nas paredes para apreciação, também indicou a importância da contribuição de cada uma das crianças, e da professora, no esforço conjunto para a conclusão da atividade. E a relevância dos contextos considerados nas etapas do exercício.

Sobre a importância do contexto, Freedman (2006, p. 80, tradução nossa) indica que:

Os contextos de produção e contemplação desempenham um papel importante na determinação de certas formas, imagens e objetos da cultura visual que são considerados dignos de matérias

acadêmicas. [...] Uma educação da cultura visual deve ser pensada a partir de posições interdisciplinares e extradisciplinares que permitam que a informação esteja conectada às disciplinas escolares, tanto dentro como fora da escola²¹.

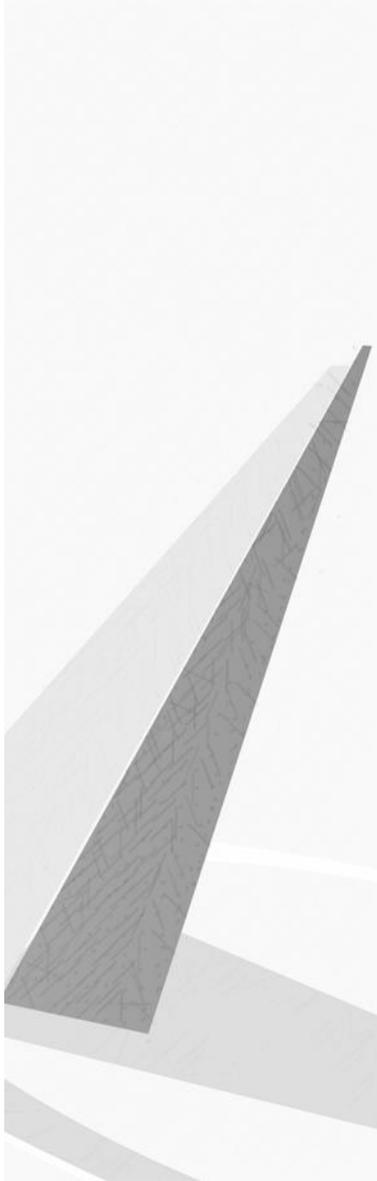
A professora explicou que a história contada por ela elucidou sobre o contexto das Grandes Navegações²². E, numa perspectiva interdisciplinar, abordou aspectos históricos, geográficos e biológicos, além da contação de história, da realização de desenhos e pinturas, e não menos importante: a prática de um pequeno seminário no qual as crianças expressaram e argumentaram trazendo novos contextos para a história inicial: escolhida e apresentada pela professora. A professora propôs atividades interdisciplinares evidenciando o pensamento crítico através da ludicidade dialogando com contextos e áreas do conhecimento diversas por meio de trabalhos individuais que conversam com o coletivo, e um trabalho coletivo com marcas individuais, subjetivas.

Em alguns momentos, a entrevista assumiu caráter de “apresentação” das práticas pedagógicas. Desse modo, tive o privilégio de compreender melhor as imagens expostas com a apresentação da professora proponente. Ainda que se sentisse insegura e “vencida” pela falta de “habilidade manual”, a

²¹ Los contextos de producción y contemplación desempeñan un gran papel en la determinación de si determinadas formas, imágenes y objetos de la cultura visual se consideran materiales dignos de las materias académicas. [...] Una educación de la cultura visual debe pensarse desde posiciones interdisciplinarias y extradisciplinarias que permitan que se conecte información a las materias escolares, tanto de dentro como de fuera de las escuela (FREEDMAN, 2006, p. 80)

²² As Grandes Navegações é a designação dada ao período da História Ocidental (final do século XV, início do século XVI) em que europeus lançaram-se à navegação pelo oceano Atlântico e encontraram inúmeros locais até então desconhecido para eles, um desses locais foi o continente Americano.





professora não se acanhou em propor atividades para as crianças nas quais ela também se coloca como autora, como a atividade que discorro a seguir.

Dando continuidade ao diálogo sobre os desenhos das crianças, a professora, entusiasmada, abriu o armário escolar, aqueles de aço com duas portas, e pegou alguns cadernos de desenhos das crianças, os colocou em cima de uma mesa e começou a folheá-los apresentando os trabalhos das crianças. A diversidade de propostas de atividades me chamou a atenção, havia desenhos, colagens, composições, técnica mista etc. A Professora 10 narra sobre as propostas e as habilidades das crianças na composição estética e na desenvoltura em descobrir e proporem outras novas atividades. Os trabalhos eram criativos e bem elaborados.

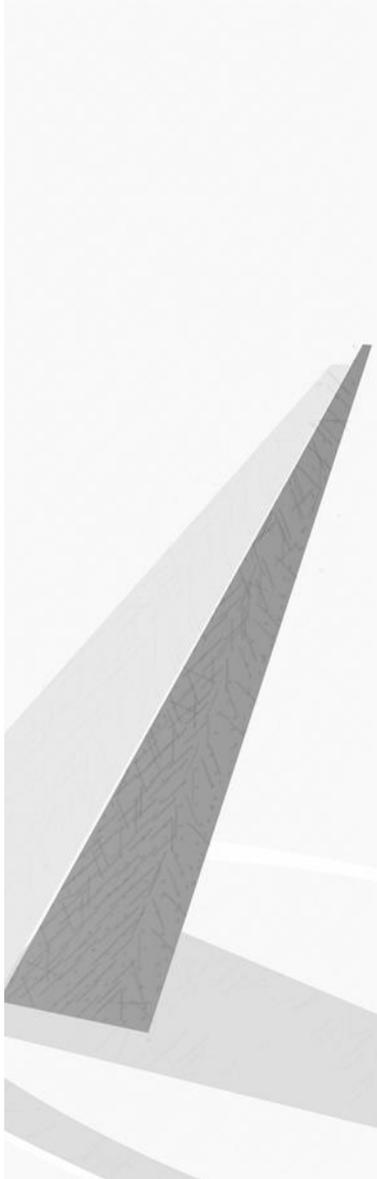
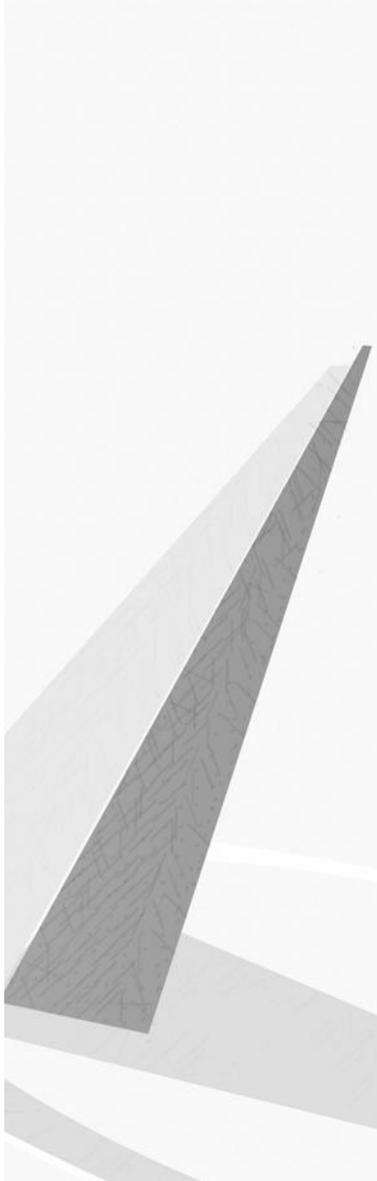


Figura 27 - Cadernos das crianças com trabalhos autorais
Fonte: Da autora (2017).

Conforme a professora descrevia cada trabalho e relatava o envolvimento das crianças com suas produções e as dos colegas, compreendi que aqueles cadernos foram visualidades que compuseram o ambiente da sala de aula, no período em uso – sobre as carteiras – e quando acomodados no armário –



fechados, guardados, invisíveis e latentes - eles preservavam histórias e memórias que, evidentes ou ocultas, eram parte das imagens daquela sala, daquele ambiente, daquele grupo.

Ter acesso às atividades das crianças, especialmente dos seus desenhos autorais, fez com que eu assimilasse melhor a prática pedagógica e o envolvimento delas. Cada caderno aludia ao universo subjetivo e cultural da criança, e, ao mesmo tempo, indicava o trabalho autoral e a criação coletiva. Eram visualidades em processo, percebidas e construídas no cotidiano daquela sala.

Cadernos que ficavam temporariamente guardados em um armário de aço fechado, com imagens que compunham o espaço da sala de aula, ora visíveis, ora sugeridas, mas sempre presentes (Figura 27). O armário era como um baú que guarda um tesouro, tesouro que pertencia a todos daquela turma, e que cada um contribuiu para construí-lo.

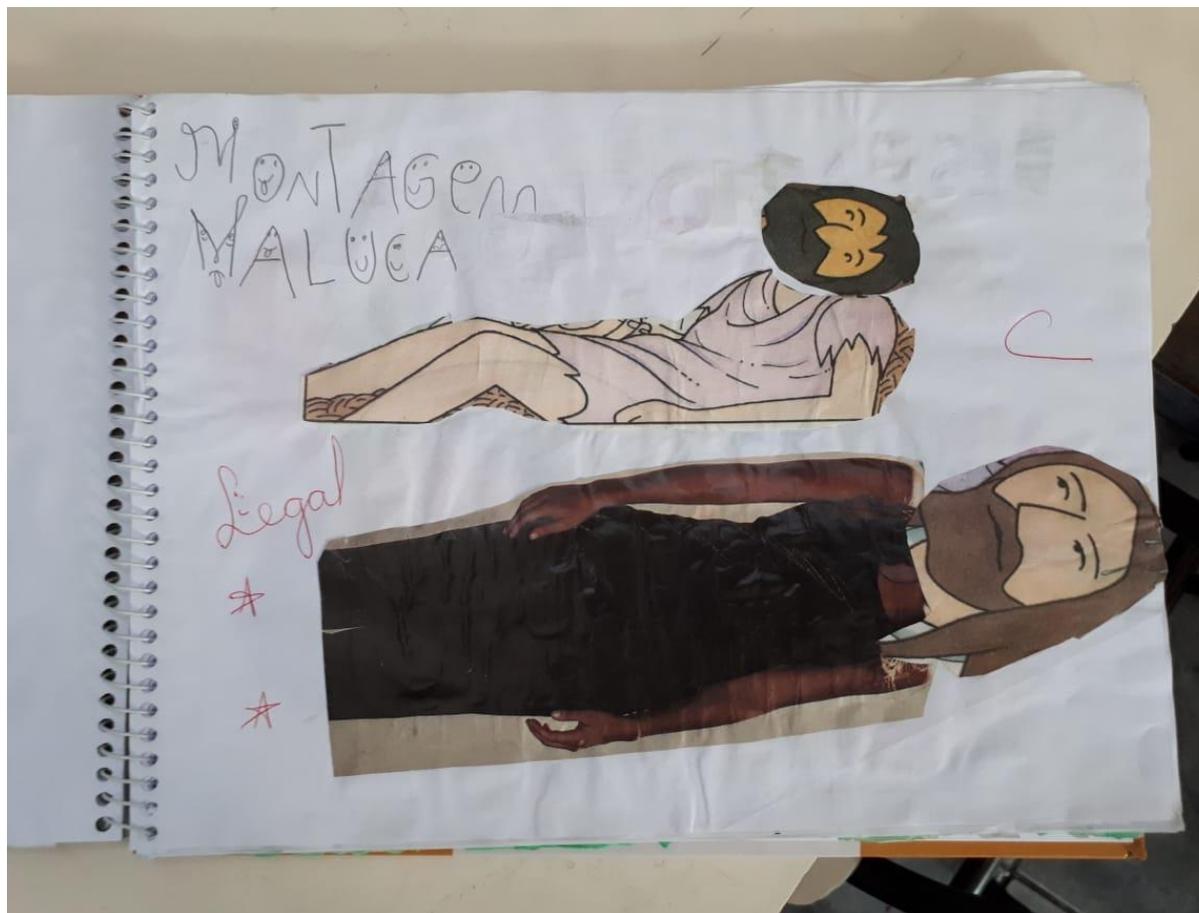
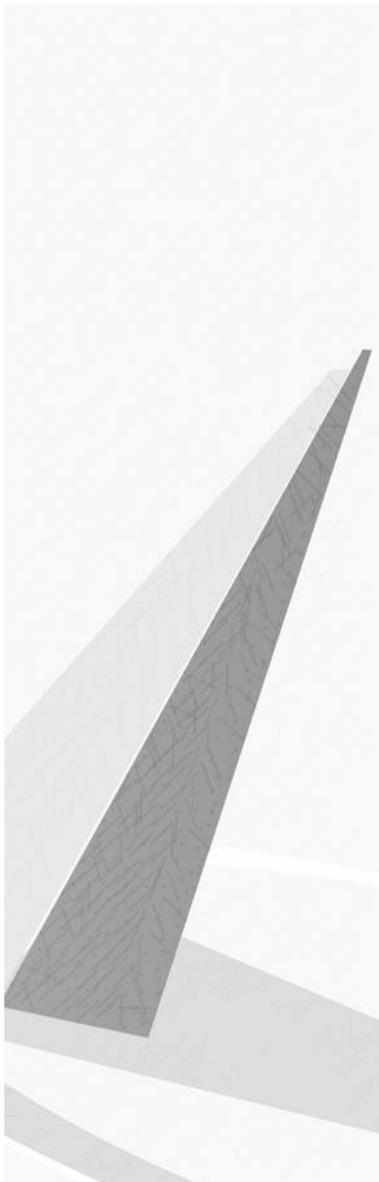


Figura 28 - Caderno de uma das crianças
Fonte: Da autora (2017).



No armário, anexo aos cadernos dos alunos, a Professora 10 guardava seu caderno de desenhos autorais, no qual ela fazia as mesmas atividades que propunha para os alunos. Em sua dinâmica, realizava as atividades com antecedência para depois mostrar o que conseguia realizar, desafiando a turma a superá-la em criatividade e qualidade. O caderno da professora era acomodado junto com os das crianças, no armário, dando sentido e importância ao “trabalho que era desenvolvido no coletivo”, como ela enfatizava.

Desta “nova” percepção, as declarações da professora impulsionaram diálogos com autores que sustentam a ideia de que para pensar a educação é preciso compreender o sujeito na sua integralidade sem perder de vista a natureza humana e política que o compõe na sua individualidade e sociabilidade.

Ao se apresentar, a professora mencionou sobre como as imagens de cotidiano, sobretudo das ruas, a estimulavam e interferiam em suas ações pedagógicas:

Sempre no percurso de casa para a escola, da escola para o trabalho, além dos outros lugares que passeio na cidade, estou observando as imagens, principalmente outdoors, são imagens que me chamam muito a atenção. [...] Eu tenho uma obsessão por imagem. Tanto é que passei isso para meu filho. Eu sou o tipo de pessoa que, quando eu estou andando na rua [...] eu fico tentando ler o que aquelas propagandas, por exemplo, me passam. Figuras então eu sou fascinada. A ponto de..., é fato real, que eu tenho relatado em casa, de eu ter batido o carro por isso, observando as imagens. E também quase bati outras vezes.[...] Mas não sei fazer nada de desenho. Gosto muito de propaganda de televisão também. Fico assistindo com meu filho e discutindo sobre os efeitos... (Diário de campo, entrevista, 13 jun. 2017).

Ponderando sobre o depoimento da professora, busquei apoio nas cartas de Schiller (1989), nas quais ele expõe sobre a formação estética do homem. Nessas cartas encontrei referências substanciais

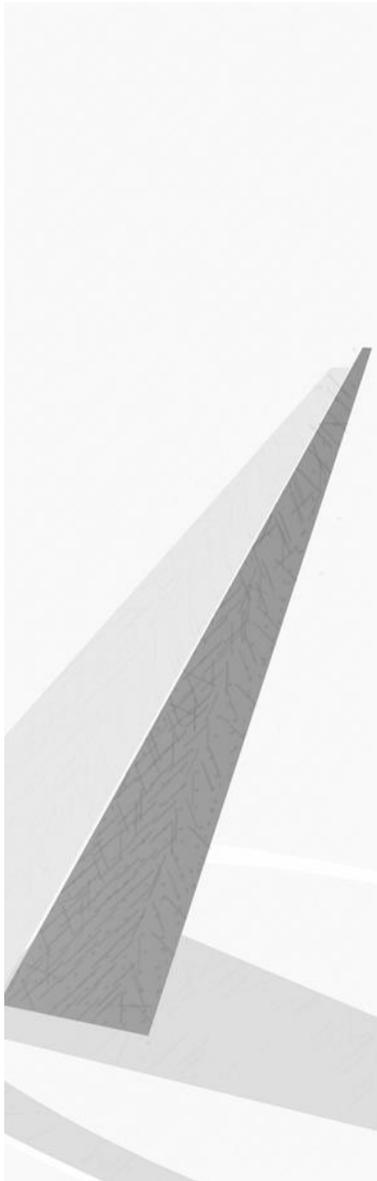
para compreender a importância do impulso lúdico na compatibilização das ideias e das leis da razão com o interesse dos sentidos. Schiller (1989, p. 36) expressa que “as faculdades da mente manifestam-se também divididas na experiência, tal como o psicólogo as distingue na representação, e não vemos apenas sujeitos isolados, mas também classes inteiras de pessoas que desenvolvem apenas uma parte de suas potencialidades”. A estética une a emoção e a razão, elo entre a sensibilidade e a racionalidade; a liberdade e a necessidade numa formação crítica do mundo.

A professora, que se interessava por imagens diversas, trazia para sua ação pedagógica a experiência proporcionada pelo exercício do olhar. Exercício que a estimulava na promoção de trabalhos autorais provocando olhares investigativos e apreciadores dos alunos. Processo ratificado na autenticidade da produção dos alunos provocada pelas experiências propiciadas das propostas pedagógicas.

Considerando a experiência como aporte na compreensão do sujeito, em relação ao mundo em que vive, tanto na forma como ele é atingido quanto como ele altera o(s) local(is) no(s) qual(is) age, conjecturo sobre os dados da pesquisa ponderando na perspectiva pragmatista na vida e na educação como experiência nas perspectivas de Dewey (1971), Larrosa (2016) e Shusterman (1998).

A experiência é pessoal, ela não é dada. A experiência é uma ligação que acontece entre o indivíduo e o meio. De acordo com Dewey (1971, p. 37), esse meio é formado pelas condições em interação com “as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais”. Para a experiência na educação, Dewey (1971) salienta a importância de orientar o trabalho pedagógico de forma inteligente.





Pois, ainda que na confiança de uma educação democrática a experiência aconteça de forma particular, Dewey (1971, p. 54) defende que “O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos”.

Larrosa (2016) enfatiza que fazer experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, e que se apodera de nós e nos derruba e nos transforma, “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (p. 25).

Nesta direção, Larrosa (2016) aponta que o professor deve ser o condutor das atividades, e não mais o “chefe ou ditador”, posição exercida pelo professor na perspectiva da educação tradicional. A educação tradicional (do ponto de vista de que a prática escolar não tem relação com o cotidiano dos estudantes) também é criticada por Dewey (1971), que reforça a importância do papel do professor e dos processos que possibilitam a aprendizagem por meio da experiência, Dewey (1971, p. 81) aponta que, “[...] A improvisação que se aproveita de ocasiões especiais para aprendizagem impede que o ensino seja morto e estereotipado. Mas o material básico de estudo não pode ser colhido de maneira acidental e desordenada.”

Os desdobramentos progressivos da pesquisa, graças à atenção aos processos de experiência, ajudaram a entender as dinâmicas que a escola – por meio do trabalho pedagógico das professoras – se apropria e nega. Compreender o material de aprendizagem dentro das experiências demonstradas pelas imagens atribuídas de sentidos nos espaços da escola contribuiu com reflexões mais democráticas e



menos avaliativas. Na perspectiva de que a reflexão atenua o domínio interno do impulso, que dicotomiza a avaliação entre certo e errado.

As incertezas provocadoras pela atenção e olhares curiosos que me moviam indicaram caminhos diversos e tortuosos que ora me enchiam de alegrias e encantos, ora provocavam desânimos. Portanto, no contexto das políticas educacionais e das manobras governamentais que têm atingido direta e indiretamente as escolas públicas brasileiras, a pesquisa apresentou que o compromisso de alguns profissionais da educação pode fazer diferença significativa na formação de diversos sujeitos.

3.3 Construção de narrativas por imagens

O trabalho do professor em sala de aula, e/ou fora dela, precisa estar orientado para despertar no estudante a vontade e a curiosidade de saber, conhecer, olhar e ver, com a finalidade de ampliar o seu repertório visual e imagético. Da mesma maneira, o professor necessita sentir-se motivado por essa “vontade”, por esse “desejo” e por essa “curiosidade”. Para a Professora 10, conhecer mais sobre imagens, arte, culturas e cultura visual, ampara e sustenta as práticas pedagógicas diárias propiciando um leque mais amplo de estratégias e ações coerentes com as demandas da educação contemporânea e seus múltiplos contextos.

Nesse sentido, há a expectativa de que a estrutura do currículo elaborado para as escolas de tempo integral possa atender as demandas mencionadas. O fato de que nessa organização de



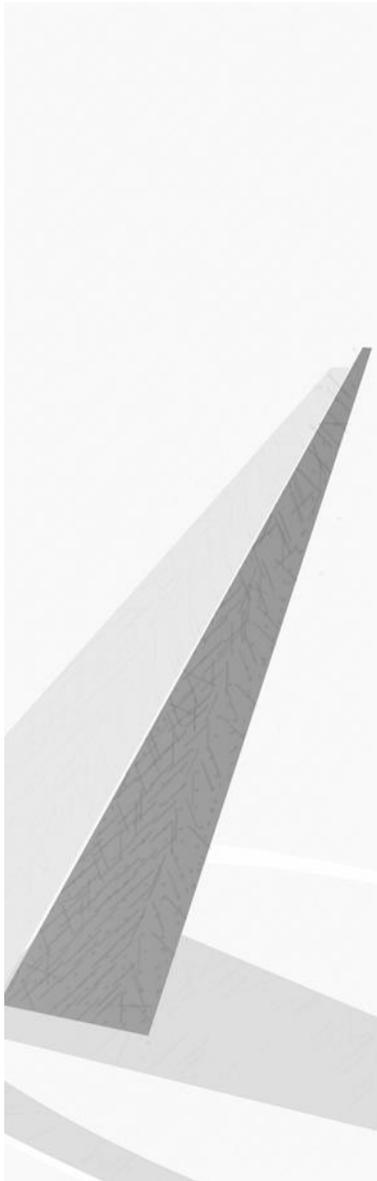
atendimento de ensino formal, o tempo é ampliado criando expectativas em relação à oferta de disciplinas e atividades complementares, a maneira como são organizadas diferenciando-as do ensino em escolas de tempo parcial. Mas não é apenas a dinâmica que deve ser diferenciada, de acordo com Moll (2012, p. 28),

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos.

Na reorganização do espaço físico, as imagens passam a ter espaços significativos como elementos que podem contribuir para a construção de conhecimento dos sujeitos que ali circulam. Associado a esse elemento tornou fundamental considerar a formação acadêmica e cultural (e visual) da professora. Oliveira (2010, p. 264, grifo da autora), ao discutir essas questões, enfatiza a necessidade de:

Educar e educar-se, recursivamente, no **processo** de complexidade-imaginação, em criatividade, lucidez crítica e auto-compatibilização das novas soluções. Geram-se cultura geral e profissional; e uma dinâmica exploratória/actuante-no-devir. **A qualidade de uma educação visual necessária a todos, para crescimento em emoção-razão e resposta responsável aos desafios culturais emergentes, passará por aqui.**

O engajamento da professora no sentido de reconhecer a importância das imagens na construção do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da educação estética visual no espaço escolar. Ver, ler e interpretar o mundo a partir de uma perspectiva cultural e formadora mais ampla contribui para a construção de práticas pedagógicas compatíveis com a realidade e a diversidade do mundo



contemporâneo. A Professora 10 buscou na sua formação continuada incrementar seu currículo, em busca de novos saberes e diálogos com as mudanças.

Nunca acho que o que sei está bom, por isso faço cursos sempre. Fiz duas graduações, mestrado, especializações e cursos rápidos. Só que pela minha atuação como pedagoga e pelas necessidades e tipos de cursos que aparecem, principalmente os que a secretaria de educação oferece faço mais sobre alfabetização. Queria muito fazer outros sobre desenho, arte, e coisas que são mais interessantes, tanto pra mim como para trabalhar na sala de aula. Mas só aparece esses cursos... nas graduações e nas pós eu tive disciplinas que era sobre história da arte, mas a arte para desenvolver alguma habilidade eu nunca tive, de fato, essa oportunidade. Toda vez que chegava nessa disciplina eu sempre fui muito atenta, sempre gostei de imaginar o artista fazendo sua arte [...] Fiquei muito impressionada quando eu conheci Pablo Picasso! (Diário de campo, entrevista, 13 jun. 2017).

Mesmo ampliando o currículo com cursos que lhe deram certificações, ela procura trabalhar com as linguagens visuais como textos, como conhecimentos na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças e também de seu próprio repertório.

A disseminação, interpretação e compreensão de imagens que *habitam* espaços foram consideradas como ponto de partida para a análise das proposições imagéticas da professora. De acordo com Apud Paláez (2013), o conhecimento abstrato se enriquece através da sistematização e do confronto e

[...] enquanto o método experimental e os métodos quantitativos são fortemente estruturados (através de procedimentos codificados e ritualizados), no caso de métodos qualitativos vemos uma diversidade e liberdade das abordagens. Tratam de investigações aonde as decisões de desenho e análise normalmente correm em paralelo, ou seja, a fase sintética e analítica não ocorrem primeiro uma e depois outra, mas elas se justapõem e dialogam. A relação entre os problemas e os casos selecionados não permanece estática, mas deve ser revisada continuamente. A emergência

e flexibilidade do desenho qualitativo não seriam uma consequência da falta de "rigor" científico, mas estariam vinculadas à natureza do seu objeto de estudo, as relações significativas, que exigem [...] o uso de uma metodologia de caráter flexível [...], holística [...] e humanista. (APUD PELÁEZ, 2013, p.222, tradução nossa)²³.

Nesta perspectiva, a pesquisa se flexibilizou ao discutir as imagens que compunham os espaços físicos da escola (do ponto de vista da construção de conhecimento da comunidade da EMTI) e do ambiente externo, contribuindo para retroalimentar a produção de dados e aprofundar as possibilidades de análise. Com o "achado" dos cadernos imagéticos, que compunham o espaço físico não aparente, mas presente, da sala de aula ampliou as considerações sobre as visualidades da escola.

Enxergar outros elementos no processo de construção de dados foi imprescindível, uma vez que as interpretações se construíram a partir de observações. Os caminhos da pesquisa foram sendo indicados pelos procedimentos, pela dinâmica, obstáculos e imersão na tentativa de entender melhor os critérios que consideraram as imagens que compunham os espaços que apresentou a escola em sua dinâmica e participação diária da comunidade escolar.

²³[...] mientras que el método experimental y los métodos cuantitativos suelen ser fuertemente estructurados (a través de procedimientos codificados y ritualizados), en el caso de los métodos cualitativos vemos una gran diversidad y libertad en los enfoques. Se trata de investigaciones donde las decisiones de diseño y el análisis suelen correr en paralelo, es decir, la fase sincrética y la analítica no ocurren primero una y después otra, sino que se yuxtaponen y dialogan. La relación entre los problemas y los casos seleccionados no permanece estática, sino que debe ser revisada continuamente. La emergencia y flexibilidad del diseño cualitativo no serían una consecuencia de la falta de "rigurosidad" científica, sino que estarían vinculadas a la naturaleza de su objeto de estudio, las relaciones de significación, que exigen [...] la utilización de una metodología de carácter flexible [...], holística [...] y humanística. (APUD PELÁEZ, 2013, p. 222)





É importante lembrar que a pesquisa contou com a colaboração de professoras que trabalhavam com crianças na faixa etária entre seis e 11 anos de idade, parte da etapa da vida que é a infância. De acordo com Siqueira (2011, p. 52), o período da infância

[...] é o tempo de viver experiências significativas. A infância permite ao sujeito colocar-se no mundo de maneira diferente das outras temporalidades da vida. Talvez o que mais distinga esse tempo da vida de outros seja a possibilidade de fazer uso da imaginação, da linguagem e da ludicidade. O que não significa que não se possa e não se deva brincar, falar ou imaginar em outras temporalidades. [...] Nesse tempo de vida, a linguagem, a ludicidade e a imaginação se fortalecem nas experiências produzidas socialmente.

Em outra asserção, Siqueira (2011, p. 14) aponta que

[...] a infância como um tempo social que é histórico e que se refaz ao longo da vida. [...]. Tempo que se constrói na relação com o outro. Tempo que produz cultura. a infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e • a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.

As crianças se envolvem com aquilo que lhes é oportunizado e que desperta interesse, curiosidade e desafio. Colocar muitas imagens, por mais que utilizadas o ano todo, como o alfabeto por exemplo, é sobrecarregar o ambiente com imagens. E elas (as imagens) passam a não fazer mais sentido. Não ter mais sentido é perder o poder de sedução, em consequência, desperdiçar o potencial pedagógico.

A Professora 10 fazia remanejamento do material exposto. Geralmente, as imagens nos espaços da sala de aula ficavam entre uma ou duas semanas em exposição. Não era apenas o tempo de exposição



dos trabalhos que a preocupava, mas também a quantidade de material exibido, ela acreditava que ter menos trabalhos por vez de “apresentação” maior é a relação dos alunos com o material exposto. A escolha em ter menos trabalhos expostos, menos imagens pensadas para trabalhar com o ensino das crianças (colocadas nas paredes) era uma estratégia para que as imagens não perdessem sentido. Ela declarou que “a mudança dos desenhos expostos é para dar evidência no que está sendo discutido na sala”. (Diário de campo, entrevista, 13 jun. 2017).

De acordo com a professora, a rotatividade das exposições motivava as crianças a desfrutarem das imagens no período que estavam expostas. Elas buscavam usufruir, interagir, perceber, mostrar e se apropriar dos trabalhos. Este era o sentido da sala ter um número de imagens relativamente²⁴ pequeno em exposição. Nessa observação, insiro as imagens dos cadernos que estão na sala de aula, mas não presentes visualmente. Elas estão inseridas no espaço, mas guardam certa magia e privacidade por estarem guardadas no armário.

²⁴ O número pequeno de imagens expostas é em relação às outras salas de aula da EMTI, que será discutido no capítulo 4.



Figura 29 - Cadernos de crianças com propostas de atividade distintas

Fonte: Da autora (2017).

As atividades propostas pela professora buscavam dialogar com diversas áreas do conhecimento científico, artístico e de “técnicas” de trabalho plástico. Os trabalhos resultantes dessas atividades, em sua totalidade, utilizavam imagens (ora como protagonista, ora coadjuvante da composição) compondo o cenário da sala de aula, sugerindo um sentimento de pertença aos alunos. De acordo com Cunha (2005, p. 72-74),

Os cenários infantis, compostos em sua maioria por referentes midiáticos, suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças. A ambiência é um cenário onde as

identidades são ofertadas a *priori*, independentemente dos outros possíveis repertórios das crianças [...]. Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas [...]. Do mesmo modo que o saber não é um bloco que é transmitido aos sujeitos como se eles fossem simples receptáculos de algo, os modos de “captura” dos significados dominantes são múltiplos, variáveis, porosos.

Na contramão do que aponta Cunha, a professora buscava incentivar a criatividade das crianças colocando-as como protagonistas do trabalho de criação, de um trabalho mais autoral e menos copiado de referenciais midiáticos, trabalhando relações humanas, construção de identidades, culturas e saberes próprios que a turma vivenciava.

Durante as atividades das crianças nos cadernos, aconteciam exposições dos trabalhos divididas nas seguintes modalidades: a) exposição efêmera, quando as imagens apareciam e desapareciam; b) exposição interativa, quando o produto era criado e recriado; c) exposição apreciativa, quando os trabalhos eram observados pelos(as) colegas. Nessa situação, as crianças se apropriaram do momento, do espaço e do tempo que lhes eram proporcionados pela atividade. No manuseio dos cadernos, as crianças desenhavam, circulavam pela sala entre as carteiras para apreciação dos trabalhos dos(as) colegas e dialogavam entre si sobre a produção, a construção, o uso de cores e a troca de materiais: revistas, papel sulfite, pontas de lápis, isopor etc.

A construção individual e coletiva foi propositalmente oferecida pela professora com o intuito de proporcionar a interação entre os alunos para que assim ampliassem seus repertórios e descobrissem caminhos e possibilidades que iam além do que fora proposto. A professora me contou que esses



momentos sempre a surpreendiam, pois os diálogos, os processos e os resultados dos trabalhos desencadeavam conhecimentos e propunham novos desafios.

As imagens expostas nas paredes da sala de aula tinham, para a professora, objetivos específicos que iam desde a contemplação pelas crianças do material produzido até a construção coletiva por meio (Figura 30) da apreciação e do diálogo propiciado por ela ou de forma espontânea entre as crianças. Além disso, atuam como complemento do conteúdo trabalhado em sala (Figura 31) e também como um varal de abecedário colorido (Figura 32). Desse modo, as imagens compõem o ambiente pedagógico numa expectativa de recepção da mensagem que está intimamente ligada ao contexto que condiciona a interpretação da mensagem e complementa as noções de instruções de leitura (JOLY, 1996).



Figura 30 - Sequência 1, frames da filmagem das imagens expostas na parede durante a entrevista com a Professora 10
Fonte: Da autora (2017).

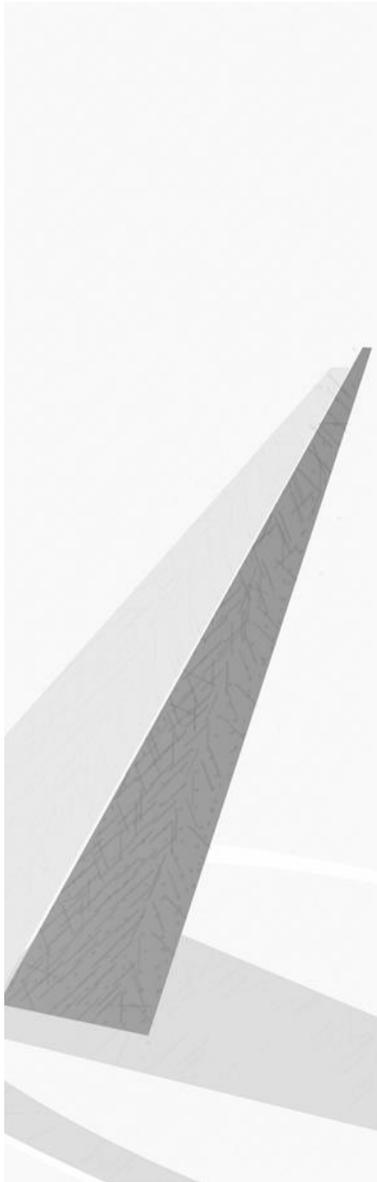


Figura 31 - Sequência 2, frames da filmagem das imagens expostas na parede durante a entrevista com a Professora 10
Fonte: Da autora (2017).



Figura 32 - Sequência 3, frames da filmagem das imagens expostas na parede durante a entrevista com a Professora 10
Fonte: Da autora (2017).

As imagens eram reflexos das dinâmicas das propostas pedagógicas da professora. Elas pertenciam àquela sala, àquele grupo. Joly (1996, p. 55, grifo da autora), enfatiza que,

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale [...] a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma *mensagem para o outro*, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das preocupações necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida.

As imagens expostas tanto nas paredes quanto nos cadernos foram mensagens mediadoras na construção de conhecimentos sistematizados e *improvisados* que, como linguagem, expressaram, comunicaram e construíram relações e conhecimentos entre os envolvidos. De acordo com Dewey (1971), o professor tem papel importante na escolha do material básico de estudo e nos processos que oportunizam a aprendizagem pela experiência, entretanto, as ocasiões inesperadas devem ser aproveitadas na pedagogia. A abertura das propostas pedagógicas pode proporcionar experiências, e essas podem viabilizar e efetivar conhecimentos.

Neste capítulo, apresentei o trabalho pedagógico de uma das colaboradoras da pesquisa. No processo de análise dos dados ela se destacou pelo seu envolvimento com imagens em diversos contextos e potências dentro e fora da escola e na formação formal e informal. Além do mais, não tem como negar, a paixão e envolvimento da professora pelo trabalho que ela realiza, sempre buscando agregar conhecimentos na sua prática pedagógica.

No capítulo a seguir discorro de forma mais conjunta sobre os indicativos de identidades, culturas e educação das colaboradoras da pesquisa.



CAPÍTULO IV

4. IDENTIDADES, CULTURAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A cultura e a arte estão presentes na Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME de Goiânia ligada à dimensão estética que compõe a ideia de formação integral do aluno. Essa PPP, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia por meio da Resolução nº 128 de 21 de janeiro de 2016, elucida que

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de ações educativas, comprometidas com a formação dos educandos em suas múltiplas dimensões, a RME assume o desafio de considerar as culturas e os conhecimentos como elementos constitutivos da formação humana. Ao ressaltar a importância das culturas, reafirma-se o papel social da escola a partir de uma perspectiva inclusiva, confirmando a ruptura com o paradigma meramente cognitivista assumido pela educação por tanto tempo. A escola se torna, portanto, um espaço onde diferentes conhecimentos e culturas podem ser confrontados, compartilhados ou reelaborados. Os conhecimentos e as culturas presentes no currículo favorecem a ampliação da atuação do professor no processo de formação de sujeitos emancipados, ou seja, conscientes da constituição coletiva e dialógica das identidades e dos diferentes papéis na sociedade. As formas como os educandos aprendem e apreendem o mundo, considerando as possibilidades, as vivências e as culturas, articuladas aos objetivos propostos nos componentes curriculares, podem atribuir um novo significado aos conhecimentos escolares. Dessa forma, a escola se constitui como um espaço de compartilhar as experiências que os educandos trazem, e que, a partir da mediação do professor, são contrapostas e complementadas com os conhecimentos científicos e outros saberes. (GOIÂNIA, 2016, p. 42)

De acordo com a resolução supracitada, percebe-se a importância da atuação do professor em considerar conhecimentos e culturas na formação de sujeitos emancipados e conscientes de seus





diferentes papéis na sociedade, na promoção da constituição de espaços de partilha de experiências no que concerne a diálogos com os conhecimentos científicos e outros saberes.

O capítulo seis da PPP para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME, específico para a educação escolar em tempo integral, fundamenta-se na concepção de que a ampliação do tempo possa proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural e científico e que esse acréscimo no tempo de permanência do educando na instituição escolar possa aprofundar na construção de conhecimentos e de posicionamentos críticos enquanto cidadãos de direitos e deveres na sociedade na perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e do desenvolvimento.

No ano de 2015, com a reestruturação das EMTI, os professores lotados nestas escolas passaram a ter presença em tempo integral em uma mesma instituição para que eles tivessem mais tempo para planejamento coletivo diário, “viabilizando momentos de reflexão/avaliação/reformulação do projeto educativo da instituição e a formação continuada em horário de trabalho” (GOIÂNIA, 2016, p. 115) e, também, melhor articulação entre componentes curriculares obrigatórios e atividades específicas.

A ampliação da jornada escolar provoca uma alteração da temporalidade de pensar as atividades pedagógicas, pois os encadeamentos entre as demandas da instituição, as expectativas sociais e o que se pretende no espaço escolar, de acordo com a PPP para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, é um desafio para gerar “ações que concretizem cotidianamente as concepções de mundo, de sociedade e de educação assumidas” (GOIÂNIA, 2016, p. 117) na proposta das instituições da RME, em particular as de tempo integral.



Neste sentido, é inviável não considerar o perfil do profissional da educação para atuar em tempo integral numa mesma instituição. A ampliação da jornada escolar precisa fazer sentido como estratégia na ampliação não apenas do tempo, mas na qualidade da educação e na perspectiva de futuro dos sujeitos envolvidos. A qualidade do trabalho pedagógico está diretamente associada à quantidade de tempo de permanência desses profissionais. Sendo assim, na organização pedagógica das escolas de tempo integral é essencial considerar o perfil do professorado. Acredito que este é um dos itens mais difíceis de identificar, haja vista que, em muitos casos, o perfil do professor ou da professora para trabalhar em tempo integral, numa instituição de tempo integral, só é percebido depois de vivenciar a escola, a gestão e as relações.

Nesta pesquisa, não discuto se as professoras colaboradoras têm ou não perfil para atuarem na EMTI, pois o foco é outro. Mas considero importante apontar a necessidade de olhar com zelo a equipe de professores que atuam nessa organização de tempos e espaços das instituições, pois a concepção democrática da SME norteia os princípios que orientam as EMTI, que são:

[...] a gestão democrática, o trabalho coletivo, a flexibilização dos tempos e espaços, a inclusão, a formação integral, a centralidade dos processos educativos nos educandos e, ainda, o respeito às fases da vida e aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento (GOIÂNIA, 2016, p.116)

E é neste sentido que trago as análises das entrevistas com as professoras, assim como as suas concepções de educação e cultura projetadas nas suas falas e imagens nos espaços da EMTI, principalmente nas salas de aula em que atuam cotidianamente.



São análises originadas tanto das entrevistas como também de contextos do campo investigado e leituras provocadoras de reflexões sobre cultura e educação pelos “achados” no trabalho de campo. Para essa junção de entre coleta e análise, Gibbs (2009, p. 18) aponta que

Em alguns tipos de pesquisa social, estima-se a coleta de todos os dados antes do início de qualquer tipo de análise. A pesquisa se diferencia nesse sentido porque não há separação entre conjunto de dados e análise de dados. A análise pode e deve começar em campo. À medida que coleta seus dados, por meio de entrevistas, notas de campo, aquisição de documentos e assim por diante, é possível iniciar sua análise. [...] ações como gerar notas de campo e ter um diário são formas de coletar dados e iniciar sua análise. Você nem precisa esperar até sua primeira entrevista ou saída de campo para começar. Com frequência, há dados em abundância que podem ser examinados, em documentos existentes e em estudos anteriores. Na verdade, fazer análise e coleta de dados ao mesmo tempo não apenas é possível como pode ser uma boa prática. Você deve usar a análise de seus primeiros dados como forma de levantar novas questões e perguntas para a pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é flexível. As perguntas de pesquisa podem ser decididas mais tarde no estudo, por exemplo, se as perguntas originais tiverem pouco sentido à luz das perspectivas das pessoas estudadas.

Nesse sentido, os espaços físicos da escola como agentes na formação integral dos(as) alunos(as) foram considerados como fator influente nas dinâmicas de perceber as práticas docentes.

Na perspectiva de Arroyo (2012, p. 43), os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral ou Escola Integrada se propõem a

[...] reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares. Assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaco, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. [...] Somos obrigados a articular os tempos-espacos no ordenamento curricular e os tempos-espacos do viver concreto, do indigno e mal-viver das infâncias-adolescências dos educandos.



Foi com o objetivo de entender como a reorganização e o repensar dos espaços da EMTI eram articulados pelas professoras da escola, por meio de seus pontos de vista do trabalho pedagógico pessoal e coletivo, que apresento de modo compilado o que foi conseguido das entrevistas.

As perguntas para as entrevistas foram pensadas, elencadas e preparadas considerando o que eu havia alcançado por meio dos questionários respondidos, previamente analisados, e pelas imagens percebidas nos espaços da EMTI. Mesmo assim, cada entrevista teve sua movimentação única, uma vez que as colaboradoras da pesquisa particularizaram suas falas pelas experiências, expectativas, envolvimento, posicionamentos e concepções.

Desta maneira, a análise das entrevistas contou com uma organização de agrupamento de temas que foram surgindo. No primeiro momento, transcrevi as entrevistas, posteriormente, agrupei as frases proferidas pelas professoras de acordo com o assunto em destaque, como pode ser visto na Figura 33 em que as cores diferenciadas que destacam as frases acomodam os pensamentos das professoras. Nesse movimento de justapor as entrevistas para apreciação e estudo, surgiu uma lista de assuntos comuns dando origem a uma reorganização para maior compreender o pensamento do grupo de professoras.

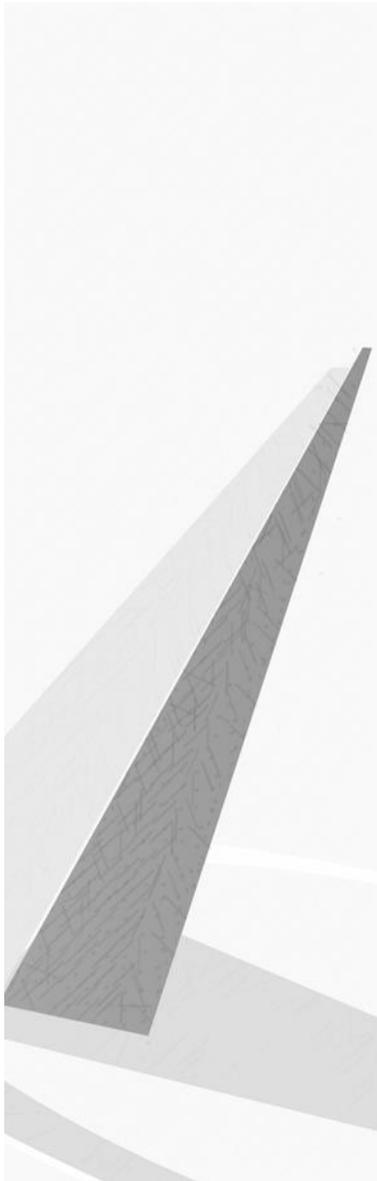


Figura 33 - Frases proferidas pelas professoras agrupadas por cores

Fonte: Da autora (2018)

O esquema abaixo (Figura 34) provém da reorganização dos assuntos nos quais as professoras colaboradoras são protagonistas. E delas, que estão no centro da estrutura, saem os temas que apareceram nas entrevistas. Alguns dos temas foram provocados por perguntas norteadoras e outros por falas espontâneas. Essa organização ajudou na percepção geral das contribuições e amparou o diálogo com teóricos.

Os temas gerados nesse processo foram: formação continuada; atividades pedagógicas; espaços da EMTI; percepções sobre imagens; culturas e cultura do pessimismo. Temas apresentados de variados discursos que foram reunidos para maior entendimento dos lugares de fala das professoras.

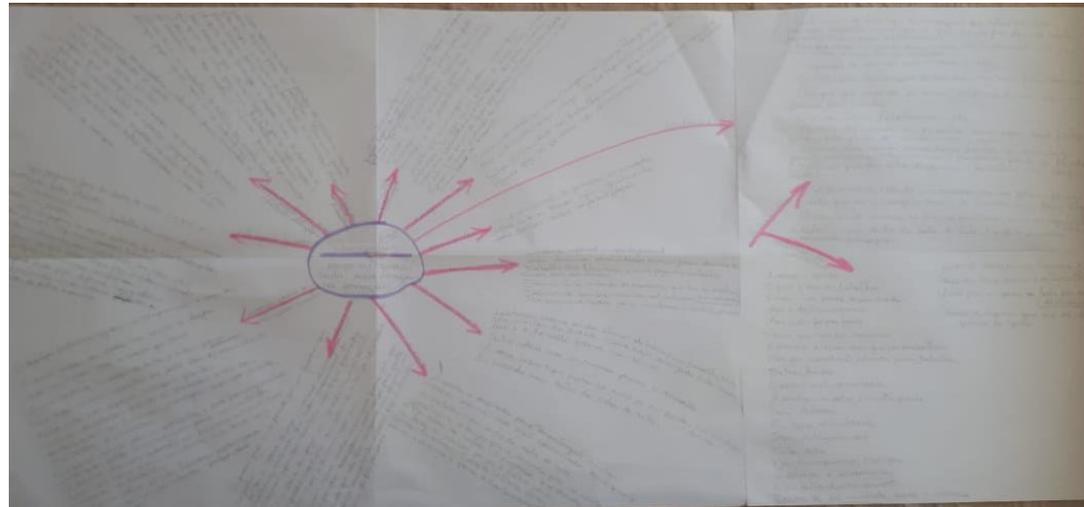


Figura 34 - Temas que apareceram durante as entrevistas com as professoras
Fonte: Da autora (2018).

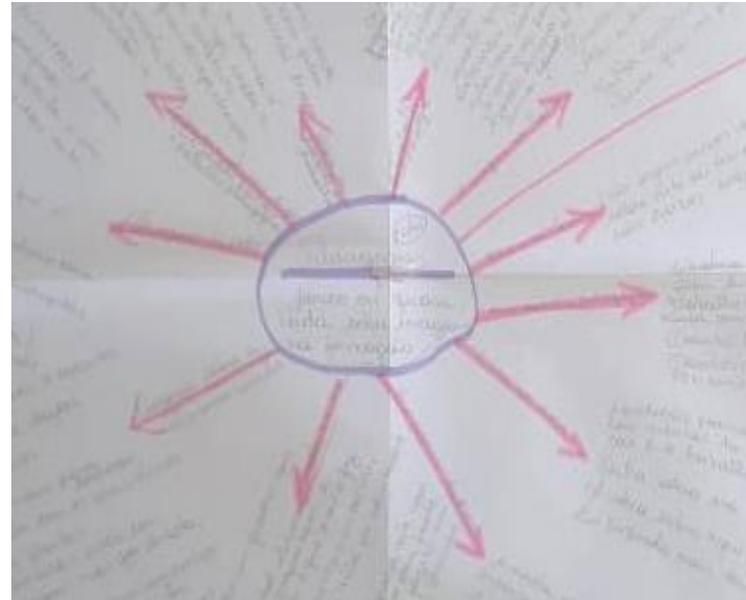
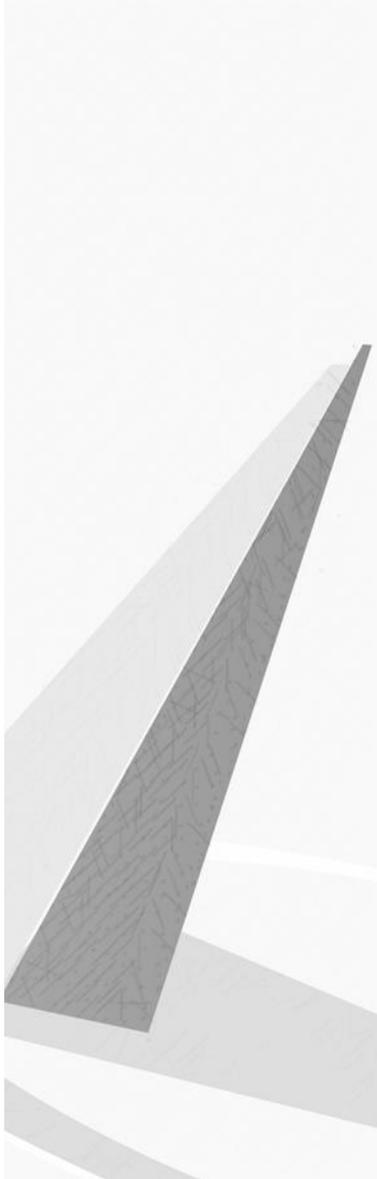


Figura 35 - Detalhe da parte central da Figura 34
Fonte: Da autora (2018).

4.1 As análises das entrevistas

No processo de análise das entrevistas compreendi que, durante o exercício da pesquisa, efetivamente experienciei seus percursos, tanto das escolhas quanto das descobertas. O “experienciar a pesquisa” me possibilitou fazer parte dela, me envolvendo com os encantos e desencantos das relações com os sujeitos colaboradores e os objetos “achados”, foi como me perder e me encontrar algumas vezes nesses encadeamentos, e é nessa cinesia que estruturei este capítulo.



Os temas apresentados não estão em ordem de importância, pois todos eles são relevantes. A forma que ilustra melhor os temas é a circular, como está organizado o esquema apresentado anteriormente, já que os tópicos podem ser percebidos de qualquer ponto e lidos em qualquer direção.

Sobre a formação continuada, seja pela RME ou por alguma outra instituição, as professoras buscaram se atualizar em alfabetização e *nunca* fizeram estudos sobre imagens ou temas afins como formação (para atuação docente) continuada.

TEMA: Formação Continuada

- Não fizeram cursos de formação continuada em artes ou temas afins.
- Geralmente os cursos de formação continuada são sobre alfabetização.

Quadro 1 - Formação continuada

Fonte: Da autora (2018)

Apesar da alfabetização ser fundamental nos primeiros anos do ensino fundamental, foi surpreendente as professoras darem atenção exclusiva aos cursos sobre alfabetização, pois a PPP para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME enfatiza que o

[...] trabalho deve ser coletivo, articulado, reflexivo, inclusivo, orientado aos tempos da vida e aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Busca-se, portanto, possibilitar mediações que se ancorem em movimentos de pesquisa e investigação, autoria e autonomia, que promovam

o diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, articulados às experiências sociais dos educandos e à cultura como um todo (GOIÂNIA, 2016, p. 118)

Na contramão do que estabelece o documento, a busca em promover diálogos entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, supostamente, não “carece de atualização” considerando que a maioria não teve, em sua formação inicial, disciplinas sobre arte ou temas afins. De acordo com Giroux e Simon (2011, p. 113), o discurso da pedagogia

[...] enfatiza que a realidade concreta das salas de aula permite perceber como o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social. Em outras palavras, a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas, é nesse sentido que propor uma pedagogia é formular uma visão política.

Considerando esta concepção do discurso da pedagogia, e o que expressam as professoras sobre o tema, como o “foco das atividades pedagógicas”, interpreto que as propostas pedagógicas que envolvem imagens são inseridas como atividades de segunda ordem, atividades para preencherem o tempo de alguns alunos ou para dar suporte para algo mais importante, como ilustração de conteúdo, evidenciadas e confirmadas por meio das abordagens praticadas.



**TEMA: Foco das Atividades Pedagógicas**

- Literatura infantil e infanto-juvenil.
- Os que terminam a atividade ficam desenhando até todos terminarem.
- Trabalho com literatura e tento fazer um trabalho visual com as letras (letra em destaque em tamanho, cores e formatos).
- Proponho desenhos livres, trabalhando com os materiais que têm na escola.
- Os desenhos de sempre: casinha, sol, arco-íris (principalmente as meninas escolhem esses temas).
- PCN como indicador para as atividades interdisciplinares.

Quadro 2 - Foco das Atividades Pedagógicas**Fonte:** Da autora (2018).

Nos tópicos a seguir, os espaços físicos da EMTI estão evidenciados no contexto de intenção e realização do trabalho pedagógico pelas professoras e nas queixas delas em assumir a autonomia e a responsabilidade dos espaços externos à sala de aula nos quais os alunos eram os protagonistas.

Nos documentos da SME que fundamentavam as ações nas instituições do ensino fundamental de tempo parcial ou integral, no período da pesquisa (de 2015 a 2018), não constavam informações sobre o tempo que as crianças deveriam permanecer na sala de aula, ou explorar outros espaços dentro e fora da escola. A parte do documento que mais aproxima sobre a “vivência” dos alunos na escola diz que:

Tendo em vista a complexidade e as demandas da educação escolar sob as premissas da aprendizagem e do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, ter mais tempo significa

ampliar as relações mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, vivências e atividades. O tempo ampliado deverá viabilizar mediações qualificadas, não aligeiradas, centradas na complexidade dos processos formativos e no desenvolvimento dos educandos. (GOIÂNIA, 2016, p. 117)

Esta parte do documento, como em nenhuma outra, nada fala sobre os espaços físicos como construtores do bem-estar e a exploração das relações com espaços mediados pelo conhecimento ou por vivências proporcionadas nos espaços diversos da escola. Destaco o trecho supracitado por ser o que mais se aproxima, pois considera que “ [...] ter mais tempo significa ampliar as relações mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, vivências e atividades”. O que pode ser interpretado como indicativo de utilização dos espaços da escola como potência de vivenciar atividades com conteúdos sistematizados e significativos.

O terreno da EMTI é grande e possui espaços para interação dos alunos para vivenciar diversas atividades e, mesmo assim, durante as minhas idas a campo não notei nenhuma atividade com professoras fora da sala de aula, apenas algumas crianças no refeitório no horário das refeições e no pátio durante o recreio. Também não presenciei atividades externas à sala de aula com os alunos, nem com o professor de Educação Física, pois o professor no período da investigação estava em greve.

Nos relatos das professoras o que apareceu de atividade fora da sala de aula quando não proposta pelo professor de Educação Física foi a contação de histórias, como pode ser verificado no Quadro 3:



**TEMA: Os espaços da EMTI**

- A escola é adaptada para tempo integral, muitos espaços externos são mal aproveitados. Muito quente.
- Eu trabalho mais dentro da sala de aula.
- Geralmente o tempo que a criança fica na escola é na sala de aula. O professor que decide se leva os alunos para o pátio para contar histórias.
- O professor de Educação Física leva para a área externa e propõe brincadeiras.

Quadro 3 - Os espaços da EMTI

Fonte: Da autora (2018).

Apesar da apropriação dos espaços físicos da escola (desconsiderando as salas de aula) não ser comumente realizada pelas professoras, elas têm ideias de organizar melhor os espaços para melhor aproveitamento pelas crianças em atuações coletivas e subjetivas. Uma parede no pátio como se fosse um quadro negro para os alunos da EMTI interagirem utilizando giz e uma sala para trabalhar as artes plásticas com paredes decoradas são sugestões que não preveem ação pedagógica direta e sistematizada pelas professoras. A proposição que tencionou a construção de conhecimento que pode ser percebida nas projeções de “propostas para área comum da EMTI” foi a de os professores e alunos organizarem um mural no refeitório com temática específica, com a justificativa de que “As crianças aprendem também com o que o outro faz”, como relata uma das professoras.

**TEMA: Propostas para a área comum da EMTI**

- Eu propus fazer uma parede com um quadro-negro no pátio.
- Já dei a ideia de fazer um mural coletivo no refeitório, ambiente que todos frequentam. As crianças aprendem também com o que o outro faz
- Dei a ideia de fazer um quadro-negro no pátio.
- O quadro-negro fora das salas de aula foi solicitado à SME, mas o dinheiro não veio.
- Propus uma sala específica para arte, com as paredes decoradas, mas não foi pra frente.
- Parece não ter consenso em fazer um aproveitamento dos espaços físicos comum entre os professores.

Quadro 4 - Propostas para a área comum da EMTI

Fonte: Da autora (2018).

A EMTI tem uma extensão territorial ampla, que se vê cercada por muros ou paredes altas e contínuas das construções arquitetônicas da escola. São paredes que não receberam manutenção de pintura periodicamente, sendo assim, as paredes e muros estavam “decoradas” com manchas na antiga pintura que pouco se via a cor original, e musgos de coloração verde-escura nas partes mais expostas à umidade. Com aspecto escuro e melancólico, esses muros recebiam algumas parcas pinturas na tentativa de humanizar o espaço.

Durante as entrevistas, as professoras falaram desses espaços sem muito interesse. Contudo, comentaram que se esses muros promovessem uma experiência estética mais agradável e colorida

poderiam deixar o ambiente mais bonito. Também manifestaram que a EMTI ou a RME poderia propor um projeto que motivasse a participação das crianças na pintura dos muros. Os comentários nas entrevistas indicaram indiferença, como se os muros não fizessem parte dos ambientes vividos diariamente pelas crianças. Como se fosse uma atividade a mais na escola.

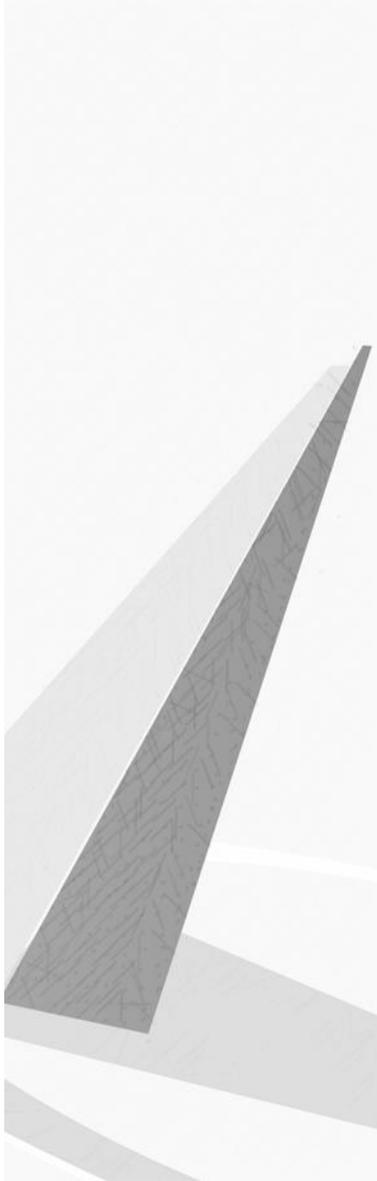
TEMA: Sobre as pinturas nos muros

- A produção poderia ser dos alunos, até mesmo um trabalho junto com artistas da cidade. Seria mais valorizado pelas crianças e o trabalho ficaria mais bonito.
- Outra ideia era as crianças fazerem a decoração...
- A ideia sobre o quê pintar no muro já vem pronta não sei dizer de onde, mas já vem pronta.
- Acho que se os muros fossem mais coloridos, a escola ficaria mais bonita.

Quadro 5 - Sobre as pinturas nos muros

Fonte: Da autora (2018).

Sobre as pinturas nos muros (Quadro 5) e a percepção sobre o efeito das imagens nos espaços coletivos (Quadro 6), as opiniões divergiram em relação às colocações das professoras. Os muros da escola pertencem aos espaços coletivos, isso é fato. Mas os posicionamentos das professoras indicam que esses espaços estavam delimitados pelas paredes e muros da EMTI. Em busca de referência sobre a



quase ausência de imagens nos muros da EMTI, encontro em Martín-Barbero e Rey (2004, p. 57, grifo do autor) um dos possíveis fundamentos nos posicionamentos absortos das professoras.

[...] a antiga e pertinaz desconfiança da escola para com a *imagem*, para com sua incontrolável polissemia, que a converte no contrário do *escrito*, esse texto controlado, de dentro, pela sintaxe e, de fora, pela identificação da *claridade* com a univocidade. Não obstante, a escola buscará controlar a imagem a todo custo, seja subordinando-a à tarefa de mera *ilustração* do texto escrito, seja acompanhando-a de uma *legenda* que indique ao aluno *o que diz a imagem*.

Entendo que as imagens na escola, neste caso, acabam servindo como ilustração ou parte de diagramas, e quando aparecem como texto, necessitam de um complemento por escrito, como uma legenda, por exemplo.

TEMA: Percepção sobre o efeito das imagens nos espaços coletivos



- Os desenhos poderiam ajudar na compreensão de conceitos.
- A sinalização da escola tem muito a desejar.
- Pode melhorar bem o pouco que temos.
- A arte externa às salas de aula é mais para decoração.
- Foco mais no meu trabalho em sala com meus alunos.
- Falta vida nos espaços: imagens, plantas...
- Pinturas desbotadas. Quando as pinturas estão com as cores vivas as crianças interagem, mas quando desbota, elas perdem o interesse.
- Os espaços externos são importantes e pode promover conhecimento, mas falta direcionamentos para aproveitá-los.
- Os desenhos chamam a atenção no primeiro momento, mas depois não seria mais novidade. Não teria continuidade no trabalho.
- Eu sinto como se não houvesse espaço para inovar as atividades, para propor desafios.

Quadro 6 - Percepção sobre o efeito das imagens nos espaços coletivos

Fonte: Da autora (2018).

A PPP da RME de Goiânia prevê que

As orientações e reorganizações da educação escolar em tempo integral na RME visam contribuir com processos de formação dos sujeitos em sua integralidade. Nesse sentido, a apropriação qualitativa do tempo deve romper com a reprodução do consenso e do conformismo, possibilitando a compreensão teórica da realidade e sua complexidade, criando oportunidades para que os educandos se tornem sujeitos livres, capazes de pensar, refletir e se posicionar frente ao mundo. Dessa forma, as EMTI contam com mais tempo para aprofundar e ampliar conhecimentos, estabelecendo novas relações entre os sujeitos e destes com o meio. (GOIÂNIA, 2016, p. 122)

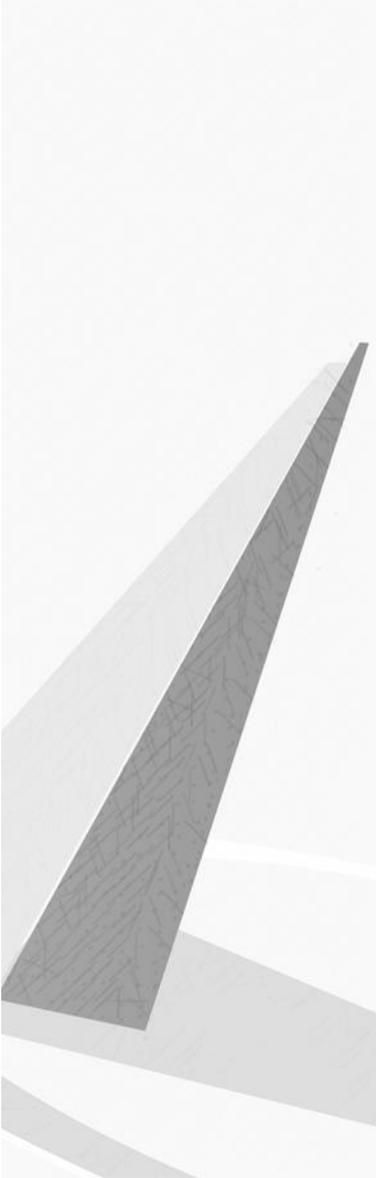


Considerando as percepções sobre os efeitos das imagens presentes nos espaços coletivos da EMTI e o que está no PPP da RME, vale refletir sobre a necessidade em “romper com a reprodução do consenso e do conformismo” (GOIÂNIA, 2016, p. 122) para estabelecer novas relações entre os sujeitos.

As colocações que apareceram nas entrevistas sobre as imagens nos espaços comuns foram de encontro à concepção democrática de trabalho coletivo, um dos princípios que orienta as EMTI e que expus no início deste capítulo.

A PPP da RME evidencia a importância do trabalho coletivo, principalmente nas escolas de tempo integral. A formação integral dos educandos requer trabalhos, propostas, posicionamentos e concretização de ações pedagógicas do conjunto de profissionais que atuam na escola.

TEMA: As imagens nos espaços da EMTI

- 
- O que proponho fora da sala de aula é o que é produzido pelos alunos.
 - No devocional exponho trabalhos dos meus alunos para todos na escola.
 - “Ponho imagens, na parte externa da sala de aula, que são produzidas pelos alunos, algumas poucas por mim”.
 - Salas multifuncionais funcionam como sala de aula, mas também como dormitório...
 - A gente sempre fala sobre fazer mostras (cultural e científica), mas nunca conseguiu.
 - A gente tenta fazer diferente, mas o coletivo é pessimista e não arrisca inovar ou tentar de outra maneira.

Quadro 7 - As imagens nos espaços da EMTI

Fonte: Da autora (2018).

Os relatos das professoras sobre as imagens nos espaços da EMTI de comum circulação da comunidade da escola evidenciaram as dificuldades em realizar atividades acordadas com o coletivo. O que me chamou a atenção foram as salas de aulas servirem também de dormitório para as crianças, sendo afastadas as cadeiras e colocados colchonetes no chão para que elas possam descansar. Após o momento de descanso, as crianças continuavam as atividades, na mesma sala, mas com a organização de sala de aula: carteiras enfileiradas e voltadas para a lousa. O tempo de descanso das crianças é também o horário de almoço das professoras, ficando assim as crianças sob a responsabilidade de outros profissionais. Este espaço de tempo é denominado de intermediário. A dinâmica das salas de aulas pode ser um reflexo da particularização e do sentimento de posse de um lugar específico.

**TEMA: Sobre os materiais disponibilizados pela escola para trabalhos pedagógicos**

- Estamos sem computadores e *data show*, foram roubados, e a reprodução colorida é cara.
- Falta tinta para pintar.
- Depois que coloquei os mapas, as crianças tiveram um grande avanço sobre os espaços geográficos.
- O trabalho com os mapas expostos na sala de aula é um exemplo que foi copiado por outra professora, e deu certo, mas parou por aí.
- Tem os materiais de sempre: cola, tesoura, giz de cera, canetinha, papel A4, e alguns outros.

Quadro 8 - Sobre os materiais disponibilizados pela escola para trabalhos pedagógicos

Fonte: Da autora (2018).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) inseridas nas escolas nos últimos anos modificaram as possibilidades dos trabalhos pedagógicos, ampliando e atualizando as formas de comunicação nas escolas. Com as TIC, o trabalho com imagens ficou mais democrático, pois é mais dinâmico e mais barato. Porém, infelizmente, as escolas do município têm sofrido com roubos constantes dos computadores, data show e outros equipamentos, e a reposição é bastante lenta. Na EMTI, os computadores da sala de informática, data show e outros itens, inclusive da cozinha, foram roubados. E, de acordo com as professoras, esse roubo dificultou o trabalho mais ainda, contudo, o laboratório de informática não era mais utilizado, pois perdera sua função.

Busquei entender mais sobre a expectativa que o acesso aos computadores teve nas práticas pedagógicas das professoras e o impacto do roubo. Mas as professoras não foram mais específicas além de informar que não mais frequentavam o laboratório para fazerem atividades.

TEMA: Sobre a exposição dos trabalhos pedagógicos

- Exponho apenas na sala, as paredes dos corredores são de pedra, difícil fixar. Também falta fita crepe. E muitos trabalhos as crianças levam para casa para mostrar em casa.
- A gente tenta produzir e expor, mas a rotina é tão corrida que várias vezes a gente não expõe o que quer e nem faz um trabalho coletivo.
- A demanda da escola é muita, quando vejo, o tempo já passou.
- Quando é um trabalho coletivo, da escola, todos tem que fazer igual, como uma indústria.

Quadro 9 - Sobre a exposição dos trabalhos pedagógicos

Fonte: Da autora (2018).

A sala de aula aparece como espaço privativo de um grupo de pessoas, no qual um mundo *quase* isolado do geral da escola funciona dentro de regras e organizações próprias que regem as práticas cotidianas de uma turma específica.

Parte do trabalho imagético realizado pelas professoras em *sua* sala de aula era ali exposta. Na investida em adotar um ambiente agradável que ao mesmo tempo atraísse as crianças e fomentasse conhecimentos, as professoras promoviam nas *suas* salas ambientes diferenciados, próximos a um espetáculo imagético associado com a imaginação das crianças. Às vezes o ambiente era interativo, como é o caso da figura abaixo.



Figura 36 - Árvore no canto da sala
Fonte: Da autora (2017).



A árvore construída pela professora com a colaboração das crianças permaneceu na sala durante o período da investigação, e, de acordo com a professora, ficaria até o final do ano. Ela era mantida e alimentada com as palavras sempre que necessário, pois essa manutenção fazia parte da atividade proposta: “é preciso alimentar e cuidar da árvore do conhecimento para que ela se mantenha viva e cresça saudável”, explicou uma das professoras. O ambiente que a árvore promovia naquela sala, de certo modo, era um espetáculo no qual as crianças se orgulhavam, me informou a professora. Ao mesmo tempo que era uma metáfora, a “personagem” tornou-se um espetáculo à parte, um espetáculo da comunidade de uma sala de aula agregada a comunidade da EMTI.

Dialogando com os posicionamentos das professoras analisados anteriormente com a *exposição dos trabalhos pedagógicos* na sala de aula, perfaço que a atividade proposta poderia ter acontecido em um dos ambientes comum da escola. A sala de aula, por exemplo, assinalam ser o lugar mais apropriado para estudo do conhecimento científico e intencional, enquanto os outros espaços da EMTI apontam para a realização de atividades não sistematizadas, não organizadas para a promoção do saber, mas para o lazer.

TEMA: O trabalho pedagógico

- Se eu tivesse alguém que me propusesse um projeto legal, eu ia amar! Preciso de ideias, de alguém que me desse ideias.
- (Uma das colaboradoras) Mostra fotografias pelo celular, são registros fotográficos do trabalho que ela realiza com as crianças. São diversas fotos das crianças em atividade e outras dos trabalhos realizados.
- Acredito que as imagens ajudam mais que palavras, às vezes sinto falta do *data show*. Uma aula com *data show* é outra coisa! Você fala e mostra.
- A arte fica pouco de lado por causa do conteúdo: alfabetização, leitura, produção de texto... a Arte fica como se fosse uma coisa de descanso.

Quadro 10 – O trabalho pedagógico

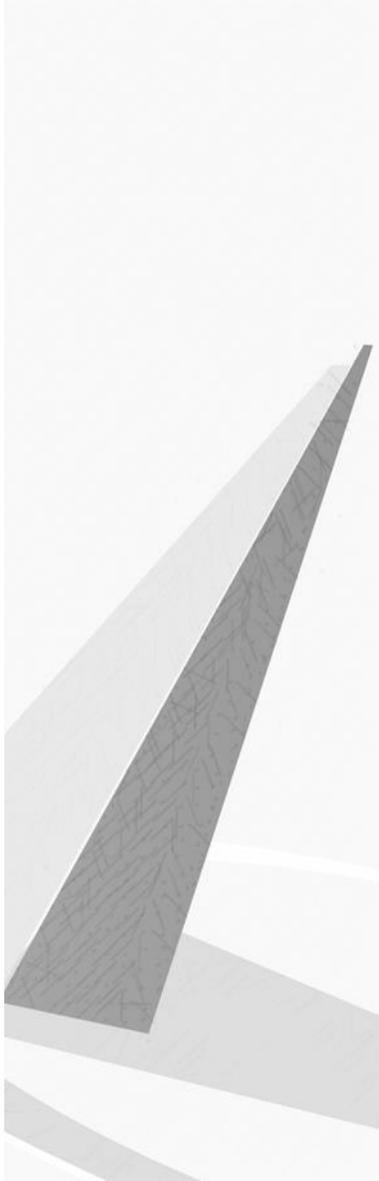
Fonte: Da autora (2018).

TEMA: A imagem para o trabalho pedagógico

- Busca individual em usar imagens para a prática pedagógica.
- Acho a discussão sobre imagens na Educação Infantil mais avançada do que no Ciclo.
- Falta continuidade no trabalho com imagens.
- Parece que as pessoas não se importam muito com o trabalho coletivo.

Quadro 11 - A imagem para o trabalho pedagógico

Fonte: Da autora (2018).

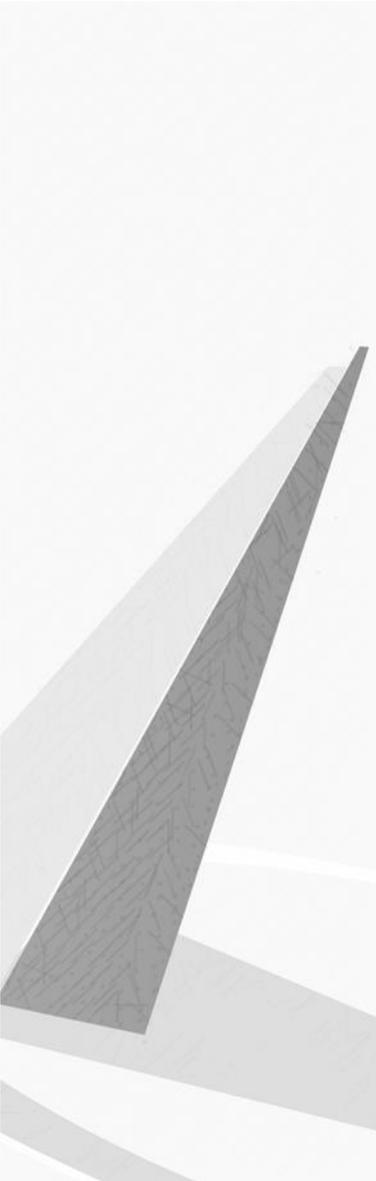


Os relatos presentes nos temas O trabalho pedagógico (Quadro 10) e A imagem para o trabalho pedagógico (Quadro 11) evidenciam as práticas, os anseios e as expectativas das professoras a respeito das imagens nas práticas educativas. As declarações das professoras indicaram que há dificuldades de articulação do trabalho pedagógico quando a imagem poderia ser a protagonista. Nesses relatos, ficou evidente o receio, a dúvida e a disposição das professoras em saber mais sobre os impactos das imagens. Também em compreender a presença e a influência das imagens no cotidiano das pessoas, na compreensão do mundo por meio das imagens.

Para compreender melhor as falas das professoras, recorro a Guy Debord, em *A sociedade do espetáculo* (1997), no qual o pensador faz análises críticas sobre o consumo e o capitalismo. Em sua tese 25, ele analisa que:

A separação é o alfa e o ômega do espetáculo. A institucionalização da divisão social do trabalho e a formação de classes tinham construído uma primeira contemplação sagrada, a ordem mítica de que todo poder se cerca desde a origem. O sagrado justificou o ordenamento cósmico e ontológico que correspondia aos interesses dos senhores, explicou e embelezou o que a sociedade *não podia fazer*. Todo poder separado foi, portanto, espetacular, mas a adesão de todos a tal imagem imóvel significava apenas o reconhecimento comum, na pobreza, de um prolongamento imaginário da atividade social real, ainda amplamente percebida como condição unitária. Já o espetáculo moderno expressa o que a sociedade *pode fazer*, mas nessa expressão o *permitido* opõe-se de todo ao *possível*. O espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência. Ele é seu próprio produto, e foi ele quem determinou as regras: é um pseudossagrado. Mostra o que ele *é*: o poder separado desenvolvendo-se em si mesmo, no crescimento da produtividade por meio do refinamento incessante da divisão do trabalho em gestos parcelares, dominados pelo movimento independente das máquinas; e trabalhando para um mercado cada vez mais ampliado. Toda comunidade e todo senso crítico dissolveram-se ao longo desse movimento, no qual as forças que conseguiram crescer ao se separar ainda não se *encontraram*. (DEBORD, 1997, p. 21-22, grifo do autor)

Nessa perspectiva, entendo que os trabalhos concentrados nas salas de aulas são como espetáculos particulares, onde é produzido e mostrado o que é possível, mas não “o poder separado desenvolvendo-se em si mesmo” e o senso crítico foi dissolvido de tal forma que dificulta se encontrarem. Em outras palavras, a fragmentação e a individualização do trabalho pedagógico esbarra no que é *permitido*, dificultando submeter o que é possível de ser efetivado.



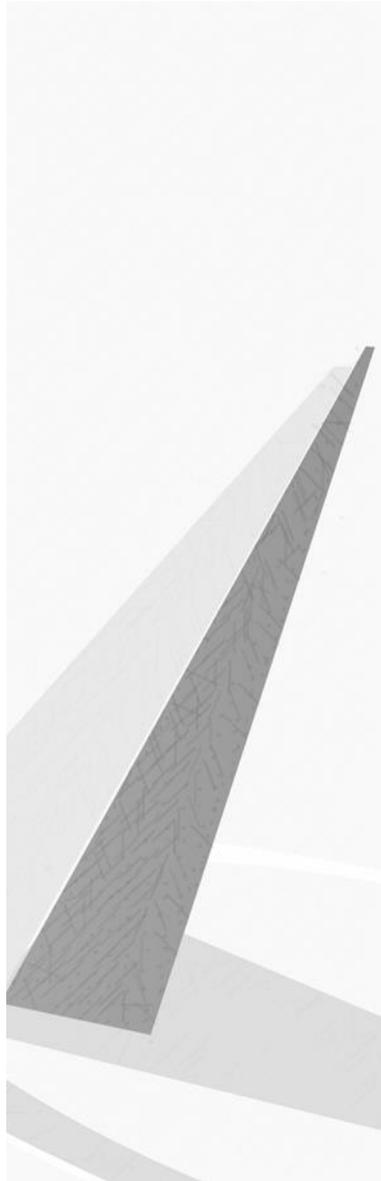
TEMA: Culturas



- Gosto muito de observar as imagens que estão nas ruas, mas não trabalho muito com o que vejo lá fora. Aqui na escola trabalho mais sobre os conteúdos.
- Acho que estou um pouco desanimada com a educação, isso me incomoda, preciso me re-despertar.
- Proposição de gravuras sobre histórias contadas.
- Eu não reparo nas imagens do meu dia a dia, e nem procuro saber muito.
- Sempre que viajo vou ao museu, curto arte de rua, também, aqui em Goiânia tem muita, muito grafite pela cidade.
- Estudei moda, depois da Pedagogia, trabalhei com moda, mas tive que parar para ficar como professora de tempo integral aqui na escola.
- Eu tenho dificuldades em trabalhar com imagens como protagonistas, pela falta de conhecimento e uso.
- As oficinas eram apenas pensando na prática, não articulavam com o conhecimento teórico. Daí passamos para as Atividades Específicas que têm outra dinâmica, o trabalho é mais aprofundado.
- Gosto muito do colorido e as crianças também gostam, por isso acho que as imagens devem ter muitas cores, devem ser alegres.
- Nas aulas de História da Arte, que tive na faculdade, amei conhecer Pablo Picasso.
- Eu trabalho mais dentro da sala de aula. É onde eu proponho as atividades pedagógicas.

Quadro 12 – Culturas
Fonte: Da autora (2018).

O conceito de cultura é apresentado por estudiosos de distintas áreas e, alguns deles, na tentativa de objetivar o conceito, o restringe ao conjunto de conhecimentos, crenças, costumes, arte, hábitos e

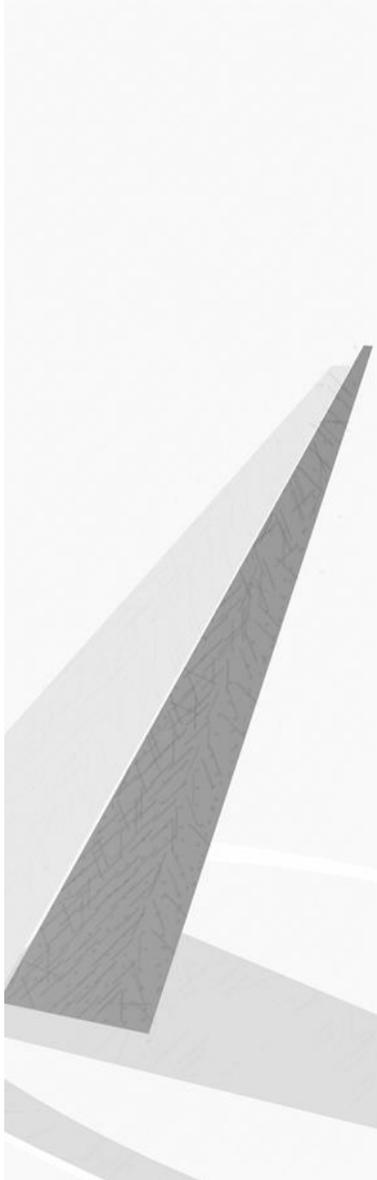


tradições de determinado grupo. Outros o categorizam em cultura popular, de massa, erudita, material, imaterial, corporal etc. No esforço de abranger e agrupar modos de culturas em conceitos, essas apresentações não atendem e nem abrangem suas dinâmicas. De fato, conceituar cultura não é nada simples, haja vista que autores como Eagleton (2005), Stuart Hall (2005, 2016), Bauman (1998, 2003, 2012), Hernández (2007, 2009, 2011) e outros que trago no decorrer desta tese têm colaborado para melhor compreensão do conceito de cultura e de identidade, que compõem a comunidade escolar.

Hernández (2011), quando discute sobre a escola como um lugar no qual se aprende com sentido, elabora uma retomada das origens do uso das imagens enquanto narrativas visuais, e aponta a apropriação da Igreja Católica como divulgadora e controladora do texto sagrado por meio de imagens. Ele acredita que

[...] esta narrativa segue presente em nossa escola e, quando as imagens entram nela, fazem-no, principalmente, por sua utilidade pedagógica (porque permitem fixar o sentido das palavras nos métodos de leitura ou ilustrar moralmente o dever ser dos alunos). Isto explica porque muitos consideram que as relações das crianças e dos jovens com a cultura visual (entendida como o espaço de relação dos sujeitos com as imagens e representações visuais) os perverte e os retira do bom caminho. Basta pensar no que se falou e se vem falando sobre a influência nefasta da televisão, e agora dos vídeos-games e da internet. [...] Tudo isso repercute na escola, que se sente, além do mais, ameaçada por algo que não controla e que não pode ‘avaliar’ em termos numéricos e/ou de competências: a relação crítica e performativa com a cultura visual. (2011, p. 42)

Nesta perspectiva, as seguintes declarações das professoras: “Não trabalho muito com o que vejo lá fora”, ou “Eu não reparo nas imagens do meu dia a dia, e nem procuro saber muito”, ou ainda, “Eu trabalho mais dentro da sala de aula. É onde eu proponho as atividades pedagógicas”, parecem ratificar como a escola se posiciona sobre algo que não controla, ao mesmo tempo que não estabelece relações



críticas e performativas com as imagens que estão presentes fora da escola, com as relações das crianças com a cultura visual.

A EMTI por meio das imagens apresenta uma *identidade cultural própria* do ambiente escolar com “personagens” estereotipadas, como exemplificado no segundo capítulo desta tese. As imagens encontradas nos espaços da EMTI durante a pesquisa ostentam uma “cultura visual particular” (talvez não seria o termo mais adequado), distanciada das imagens, artefatos e representações visuais com as quais os sujeitos convivem fora do ambiente da escola. *Identidade cultural própria* tanto das professoras que a adotam, cultivam, reproduzem e expõem as imagens, como de alunos e alunas que assimilam e imitam o que é visto, construindo assim uma cultura visual particular daqueles espaços, daquele universo.

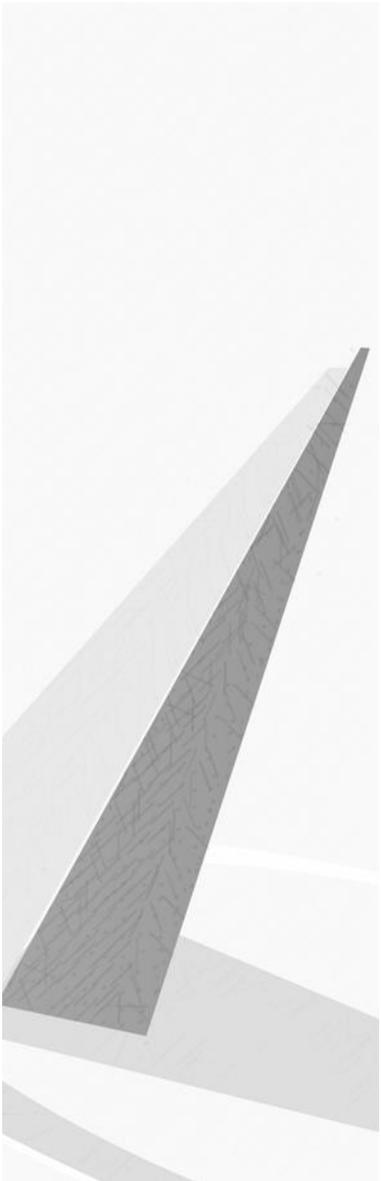
Entretanto, a EMTI era (e ainda é) composta por uma variedade cultural que pode ser percebida por meio dos questionários, das entrevistas e de algumas imagens, comportamentos e histórias. Segundo Bauman (2012, p. 66),

A característica mais preeminente da vida contemporânea é a variedade cultural das sociedades, e não a variedade de culturas numa sociedade: aceitar ou rejeitar uma forma cultural não é mais algo negociável (se é que já foi); não exige a aceitação ou rejeição de todo o estoque nem significa uma “conversão cultural” [...] A fragmentação afetou todos os campos da vida, e a cultura não é exceção.

Nesse sentido, considero as imagens e artefatos que “direcionaram” as visualidades na EMTI como um reflexo da variedade cultural que ali atua.

TEMA: Cultura do pessimismo

- A rotina é corrida.
- Difícil fixar os trabalhos.
- Estou um pouco desanimada com a educação.
- Mas o dinheiro não veio.
- Mas não foi adiante.
- Parece não ter consenso.
- É cobrado diversas ações que nos atrapalham.
- Não tem reprodução colorida para trabalhar com os alunos.
- Falta tempo.
- Espaços mal aproveitados.
- A escola, no pátio, é muito quente.
- Pode melhorar.
- Eu teria dificuldade.
- Salas multifuncionais.
- Falta vida.
- Não conseguimos realizar.
- O coletivo é pessimista.
- Mas falta direcionamento.
- Deixa de ser novidade, perde o interesse.
- Eu sinto como se não houvesse espaço.
- Roubo dos computadores e data show.
- A Arte fica um pouco de lado por causa do conteúdo que precisa trabalhar.

- 
- Preciso de alguém que me dê ideias.

Quadro 13 - Cultura do pessimismo

Fonte: Da autora (2018).

Para falar sobre a “cultura do pessimismo” – categoria que nomeiei para o agrupamento de falas que reforçam alguns pensamentos e posturas negativistas das professoras em relação ao cotidiano da EMTI (nos mais diversos aspectos), às escolas públicas (no geral) e à conexão entre tempo e demanda de trabalho – é relevante considerar que a formação da identidade cultural e profissional é um processo. De acordo com Hall (2005, p. 38-39, grifo do autor),

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*.

Neste sentido, pondero “identificação” como pertencimento de uma classe profissional que atua em um determinado nicho da educação: nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, a identidade da comunidade que as professoras pedagógicas pertencem e representam.



Nesse tópico, reuni as falas das professoras que indicavam cansaço, desânimo, certo tipo de isolamento na realização do trabalho pedagógico e fragilidade em articular trabalhos com o coletivo da escola ou que intervêm em espaços que possam ser extensão das salas de aulas.

A crença ou o ceticismo das professoras em relação às expectativas num trabalho pedagógico que contemple o indicado pela RME, as dinâmicas contemporâneas, os interesses dos alunos e a formação (inicial e continuada) da identidade profissional são reflexos do excesso de positividade que o mundo contemporâneo reivindica. Byung-Chul Han (2015, p. 23) salienta que “ [...] a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho” e, ainda, que essa sociedade é habitada por sujeitos de desempenho e produção que se autoadministram.

A reflexão que Han (2015) faz sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de desempenho auxilia na reflexão sobre o pessimismo (que ele chama de depressão e fracasso) das professoras em relação à educação e aos processos possíveis de serem realizados, mas que esbarram em diversos entraves.

A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição.[...] A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade [...] O *poder* ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. [...] No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. [...] A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência O poder, porém, não cancela o dever. [...] O depressivo não está cheio, no limite, mas está esgotado pelo esforço de ter de ser ele mesmo. (HAN, 2015, p. 24-25-26, grifo do autor)



Nesse sentido, os conflitos entre a adaptação das escolas com as rápidas mudanças da sociedade e o cotidiano das professoras e dos alunos dentro e fora da EMTI têm ocasionado posturas negativas em relação à dinâmica da escola, tais como falta de recursos, o não comprometimento dos colegas para atividades coletivas, movimentos efêmeros que não ajudam no crescimento intelectual dos alunos, falta de apoio pedagógico etc. É importante salientar que as professoras atuavam em tempo integral na EMTI, em uma perspectiva organizacional de ampliar o tempo para otimizar o trabalho pedagógico.

4.2 A importância das entrevistas para a pesquisa

As entrevistas mostraram situações diferentes que elucidaram a diversidade de ocorrências que apareceram na dinâmica da EMTI. Foram episódios de problemáticas ora submergidas e ora solucionadas pelos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com o acontecido.

Como complementação do trabalho investigativo, tive a oportunidade de participar de algumas reuniões de planejamento da escola. Em uma delas, foram discutidos pontos importantes para a organização do cotidiano da escola, a reunião durou aproximadamente 40 minutos. Apesar dos pontos polêmicos abordados nesse dia, não houve debate, os anúncios e deliberações foram acatadas por unanimidade. As anotações abaixo são parte de minhas percepções e concepções da referida reunião.



A reunião começa com a questão (levantada pela diretora) sobre os horários de alimentação das crianças que deve ter um intervalo de três horas entre as refeições. Um ponto que foi discutido por vários minutos foi a fome que as crianças sentem até o momento do lanche da manhã, e ficou acordado que o lanche passará a ser servido às 8h40min considerando que a criança já venha com o café da manhã tomado de casa. O lanche na escola, colação, seria a segunda refeição da criança. Algumas professoras concordam que muitas das crianças não tomam café em casa antes de irem para a escola. Ainda sobre alimentação discutido na reunião foi a falta de frutas no cardápio diário e que as crianças não podem levar lanche de casa para comer na escola. A pauta da reunião girou em torno de dois principais assuntos: a alimentação e condições mínimas de permanência, assistência e educacional das crianças e a situação legal dos profissionais da educação do município. [...] Seguindo a pauta da reunião, alguns assuntos sobre estratégias propostas e impostas pela secretaria de educação estão alterando a situação de vários servidores das escolas. O grupo comentou também que existem outras mudanças que ainda estão por vir, e que a maioria delas prejudicará os professores fazendo com que eles percam direitos já conquistados, inclusive sobre seus próprios salários. [...] (Diário de campo, 29 mar. 2017)

Nessa reunião, percebi que preocupações diárias das professoras, da coordenadora e da diretora têm espaço garantido em diálogos e estratégias para solucionar problemas. A autonomia da escola também ficou confirmada, entretanto, uma autonomia balizada por regras estabelecidas e limites no orçamento.

Também foi ponto de pauta da reunião a situação dos professores e servidores da educação do município de Goiânia, pois naquele momento estava-se discutindo a possibilidade de paralisação ou greve.

Na semana seguinte, retornei à EMTI para observações gerais e entrevista com uma das professoras colaboradoras, fui para a sala da coordenação aguardar a professora. Nesse ínterim, fiquei observando o grupo de três professoras organizando uma dinâmica para avisar os pais ou responsáveis



das crianças e a comunidade em torno da escola sobre a assembleia para reivindicação de direitos dos trabalhadores da educação. Estavam diagramando um panfleto para ser distribuído na porta da escola.

Estão reunidas três professoras na sala desenvolvendo uma “arte”, com textos escrito e imagético, no laptop de uma das professoras para informar aos pais sobre a paralisação que acontecerá nesta semana, na quinta-feira. Pedi para ver, elas não se importaram. Aproximei. A imagem escolhida é a mesma utilizada no movimento de luta dos professores no estado do Rio de Janeiro, como informa uma professora, estado que está passando por problemas seríssimos na educação (e em outros setores também). A imagem é o desenho de uma professora (a escolha da mulher para representar a categoria foi por ser maioria no Ensino Fundamental, cenário que difere dos Ensinos Médio e Superior) que está com os pés sobre duas pilhas de livros (indicando que está sustentada pelo conhecimento que a levanta) com uma mão apontando para frente e a outra segurando um livro. A imagem original é colorida, os panfletos foram reproduzidos em preto e branco (no tamanho de 9 x 10cm), compondo a imagem tem a frase “Professores lutando também estão ensinando!” Este panfleto é para ser entregue por voluntários para os pais quando viessem buscar seus filhos, pois os professores da escola não podem panfletar na porta da escola. [...] o indicativo de greve está bem forte, tem também a pressão do prefeito em cortar o ponto dos funcionários que entrar em greve. Essa ameaça deixa todos com expectativa ruim, em que a luta já começa enfraquecida, pois algumas pessoas são estimuladas a desistirem de enfrentar o governo para não serem prejudicados. [...] (Diário de campo, 03 abr. 2017)

No panfleto elaborado pelas professoras não aparece o nome da EMTI (Figura 37), uma vez que foi um movimento de luta pelos direitos dos trabalhadores da educação, e não de uma escola apenas, como me informaram as professoras.

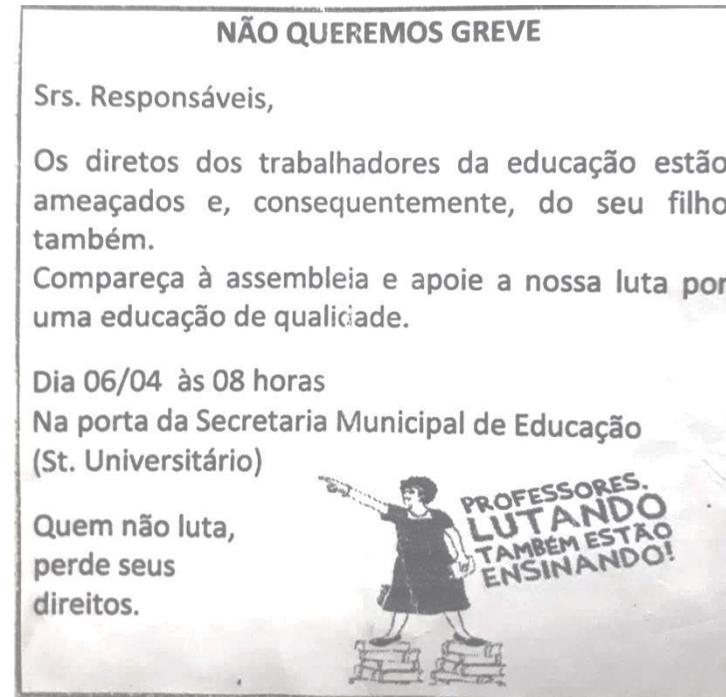


Figura 37 - Panfleto entregue para os pais
Fonte: Da autora (2017).

Cada detalhe da imagem escolhida que compõe o panfleto é expressivo: os livros como sustentação para o lugar que a professora ocupa e sua posição ativa olhando e apontando para frente e com um livro na outra mão; a frase que evidencia a importância de posicionamentos crítico e atuante do(a) professor(a). A composição do panfleto indica a concepção política e educacional do grupo de professoras que o elaborou. Duas das professoras foram colaboradoras da pesquisa.



Os grandes modelos de aprendizagem gerais e unificados estão cada vez menos atraentes, ao mesmo tempo em que as imagens estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Em nosso percurso diário, percebemos inúmeras imagens que compõem a paisagem urbana, como *outdoors*, letreiros de estabelecimentos comerciais, a arquitetura dos prédios, as estampas em ônibus que servem como propagandas ao ar livre, as estampas em roupas etc. As imagens com as quais temos contato no dia a dia por meio das redes sociais estão presentes de forma coletiva e individual. É importante considerar porque algumas imagens compõem o ambiente escolar e outras não. Quais culturas, identidades e currículos são consideradas na elaboração de textos imagéticos que circulam no ambiente da escola, no qual o conhecimento, a cidadania e o posicionamento crítico devem ser os protagonistas na formação do sujeito integral.



CONCLUSÃO

As culturas que me constituem como sujeito e como profissional ajudaram, assim como também estabeleceram limites, nas escolhas e direcionamentos das construções e análises dos dados desta pesquisa. A investigação para esta tese de doutorado esteve conduzida pelos meus achados, seleções, obstáculos e trajetos possíveis. De tal modo que, quando analisava as imagens, buscando subsídios para aprofundar sua compreensão, percebia a mim mesma do ponto de vista cultural por meio das preferências e escolhas que ia fazendo nas diferentes etapas.

Dessa maneira, como conclusões (sempre provisórias) reúno o que encontrei e encontro quando retorno às minhas inquietações em relação à temática proposta, os movimentos pedagógicos que as professoras realizaram durante a pesquisa no campo de estudo por meio de imagens e as culturas presentes na EMTI.

Uma das questões deflagradoras de inquietações e estudos que orientaram a investigação desta tese refere-se às escolhas das imagens que compunham os ambientes da EMTI, bem como aos modos como elas poderiam contribuir para o desenvolvimento da percepção visual dos alunos. Essa questão foi estabelecida na ideia de que as escolhas eram realizadas pelas professoras pedagogas da escola, no exercício de sua autonomia e compromisso com a construção de conhecimentos das crianças no intuito de ampliar o alcance das ações pedagógicas.



Durante a elaboração do projeto de pesquisa e das leituras iniciais de livros e artigos sobre educação e leituras/interpretação de imagens, as dúvidas a respeito dos vetores que estabeleciam as imagens quase padronizadas nas escolas de ensino fundamental (primeiros anos) foram estimulando a pesquisa. Isso se deu, sobretudo, por eu quase não ter me deparado com indícios de relações entre as imagens como recurso pedagógico e as imagens como textos autônomos.

No decorrer da investigação e das problematizações sobre imagens, procurando compreender como a formação cultural das professoras pedagogas se dava na EMTI, entendi que a cultura visual presente nas escolas tem seus próprios modos de ser e de atribuir sentidos e funções para suas visualidades.

Chego à finalização da tese sem defender um ponto de vista único, que pretenda elucidar, de modo exaustivo, as questões relativas à presença das imagens no ambiente escolar: salas de aulas, corredores, pátios, banheiros, sala de leitura etc. Mas confirmo, a partir de todo o processo empreendido, que os contextos e currículos pretendidos podem e devem ser considerados nas propostas pedagógicas que utilizem imagens e artefatos nos espaços físicos da escola. Pois o conhecimento se constrói a partir da motivação e, as imagens, com o intuito de informar, precisam motivar a curiosidade, despertar a atenção, o entendimento e a compreensão.

Imagens, como textos culturais, suscitam experiências de ver e serem vistas. Assim sendo, pude me ver nas imagens que encontrei. Percebi-me preconceituosa, encantada, decepcionada, curiosa, crítica, professora, mãe, avó, pesquisadora, criança e formadora de opinião. Foram entendimentos sobre

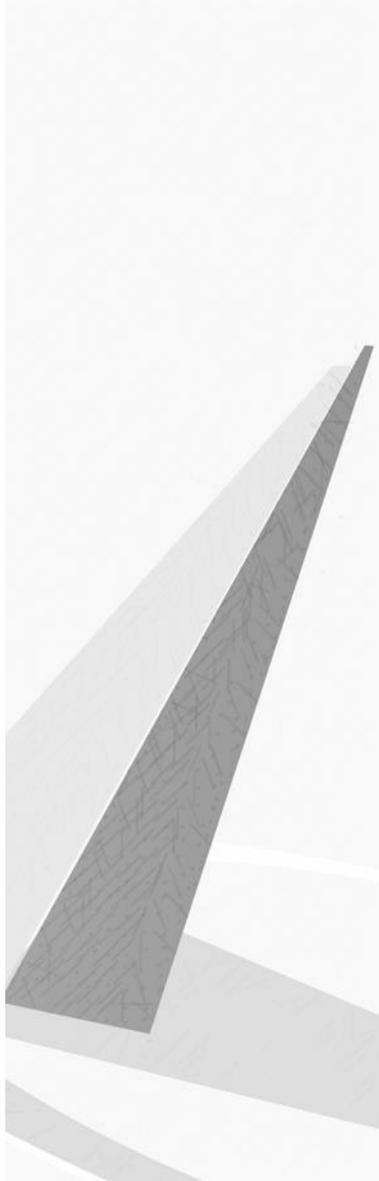


mim que durante o processo de busca me fizeram compreender o quão importante foi tomar consciência acerca de influências culturais próprias e externas em minhas práticas pedagógicas.

Pondero que as trajetórias pessoal e acadêmica, bem como as escolhas teóricas, influenciaram direta e indiretamente nas percepções e modos de proceder, “ver e ser vista” em relação às imagens presentes na EMTI. Como pesquisadora foi relevante fazer autorreflexão e, principalmente, compreender os percursos trilhados para e na investigação, seus significados, suas análises e os resultados parciais e finais.

Das experiências que me compõem e me formam enquanto pesquisadora, destaco a fotografia como “cúmplice” da pesquisa, estando sempre presente do início ao fim da tese. Como mencionei na introdução, um dos deflagradores para esta pesquisa foram as imagens nos espaços físicos das escolas, recorrentemente aparecendo como pano de fundo nas fotografias que eu fazia para registros de eventos nas escolas do município de Goiânia.

No decurso da pesquisa, funcionando também como apontamentos importantes, as fotografias revelaram detalhes que não puderam ser percebidos nas observações *in loco*, particularidades imprescindíveis para os “achados imagéticos” analisados. Com sua capacidade retórica do contexto registrado, exerceram papel importante de informações que, no momento da captura das imagens, passaram despercebidos. Ressalto, ainda, o uso da fotografia no processo desta pesquisa por entender que as análises das imagens resultaram de apreciações delongadas e atentas pelos recortes imagéticos extraídos (mas também considerados) de contextos.



As fotografias também compõem a escrita desta tese. São textos interlocutores entre as contribuições das professoras, as linhas de pensamento dos teóricos que alicerçaram a pesquisa, as imagens na EMTI e minhas percepções. Nesses aspectos, a fotografia esteve proeminente na tese, quiçá sem esse recurso multifacetado a tese teria seguido outra direção bem distinta.

Além das materialidades das imagens e dos locais onde se faziam presentes, a complexidade da pesquisa direcionou a representatividade das colaboradoras e das imagens dentro de seus contextos cotidianos. Os pontos de vista subjetivos dos trabalhos pedagógicos realizados pelas professoras foram como fios de texturas, cores e comprimentos diferentes tecendo um mesmo trançado: ora os pontos destoavam, ora ficavam harmônicos. Neste tecer, fios ainda aguardam para serem tecidos em outras tranças.

A subjetividade da pesquisa admitiu abordagens que tiveram como interesse as rotinas diárias confirmando o vínculo teórico-metodológico com os estudos culturais e, de modo mais específico, com a cultura visual. Tomando estes princípios como referência, a pesquisa fundamentou-se na diversidade de dados construindo uma abordagem metodológica híbrida.

Foi inevitável que conhecimentos prévios intervissem, em alguma medida, nas construções dos dados da pesquisa. Percebi em certos momentos que as professoras, por terem informações sobre minha condição de professora e pesquisadora em artes visuais, ficaram com receio em falar sobre as imagens e artefatos visuais elaborados ou propostos por elas. Fato que, no decorrer dos encontros, se transformou em ferramenta na construção coletiva dos dados entre mim e as colaboradoras.



Terminei esta pesquisa de doutorado com a certeza de que os recortes iniciais me conduziram a caminhos instáveis, imprevisíveis, que me desafiaram com olhares de lugares diferentes para um ponto focal. Entendi que optar por fazer a pesquisa numa escola de organização em tempo integral proporcionou-me visões mais abrangentes, pois o movimento docente nessa organização de tempo e espaço me proporcionou maiores subsídios para entender a atuação, o desempenho e a dedicação das professoras no ambiente de trabalho. Notei que a cultura visual arraigada e própria daquelas escolas é reproduzida sem muitos questionamentos, e acaba limitando, de maneira velada, a proposta de diálogo entre o cotidiano dentro e fora da escola. Produzindo visualidades que reforçam estereótipos no intuito de preservar as crianças de imagens do cotidiano que para parte das colaboradoras são imagens ruins, violentas e depreciativas.

Foi importante considerar as imagens com mais criticidade, prudência e atenção. Mesmo as imagens aparentemente inocentes compartilhadas nos espaços da escola eram carregadas de sentidos que precisavam ser desvelados, indagados. Haja vista que as cores e ícones endereçados a públicos específicos, meninas ou meninos, estavam recorrentemente presentes nas imagens percebidas na EMTI. Evidenciavam, assim, o que está normatizado, reforçando certos padrões estéticos e comportamentos esperados.

Para a seleção de imagens expostas nos espaços da escola, percebi que existia um critério impingido no que era para o interior da sala de aula, para os corredores e o que as professoras indicavam para ambientes coletivos. As paredes, armários e portas das salas de aulas ficavam preenchidos com



imagens que dialogavam com os conteúdos curriculares. A maioria delas permanecia o ano todo em exposição, umas em lugares estratégicos e outras nas cavidades que “sobravam”, como o alfabeto e numerais acompanhados por desenhos colocados acima da lousa. Nos corredores, alguns trabalhos das crianças ficavam expostos por períodos curtos e, na maioria das vezes, a exposição não tinha finalidade específica.

Compreender a formação e as concepções culturais das professoras, e como elas influenciam e determinam as imagens presentes nos espaços físicos da escola, foi outro questionamento que orientou esta tese. Neste sentido, percebi que os espaços físicos da EMTI são bem demarcados pela intervenção imagética. As salas de aulas investigadas têm marcas da identidade da professora regente, com suas preferências e concepções sobre a relação conteúdo/imagem. Elas diferem, nesse aspecto, dos espaços coletivos, que não são apropriados pelas professoras enquanto espaço de potência.

As marcas culturais das professoras puderam ser percebidas nas composições visuais das salas e pelas entrevistas analisadas no quarto capítulo. Embora cada professora conjecturasse a organização visual de suas salas, pude perceber a existência de uma coesão entre a disposição do material elaborado e o seu teor. Entendi que existe uma espécie de cultura visual própria da escola, na qual a cultura visual externa à escola e presente no cotidiano das crianças e das professoras enquanto cidadãos, pouco é considerada na perspectiva de realizar um trabalho sistematizado voltado para educação, criticidade e cidadania. Entendi que os códigos internos, exclusivo de um grupo ou de uma comunidade são apreendidos e reproduzidos nos espaços.



A protagonista do terceiro capítulo esteve na contramão da ideia de que a professora é quem detém o *conhecimento* necessário a ser trabalhado imageticamente com os alunos. Ela dialoga, na medida do possível, com o cotidiano das comunidades fora da escola, com o que ela percebe que pode interagir com o trabalho pedagógico previsto. Além de ela fazer um trabalho que me chamou a atenção, entendi que os espaços físicos da escola não precisam ser óbvios e explícitos para existirem. No armário em que guardava as experiências imaginárias e imaginadas como tesouros – processo de construção coletiva no qual a contribuição de cada uma das crianças era fundamental –, cada caderno era a organização de um livro autoral de cada criança, um “caderno de artista”. A professora ousou em se colocar efetivamente no lugar de aprendiz, em fazer parte das descobertas do grupo, incentivando a autoria e autenticidade nos trabalhos das crianças.

As diversas inter-relações que existem no processo de ensino/aprendizagem influenciam os modos como são interpretados os pontos conflitantes. Neste sentido, considero que as professoras preferem evitar imagens capazes de gerar polêmicas como material pedagógico. Os textos imagéticos que suscitam desafios e questionamentos também parecem ameaçar a proteção à comunidade escolar idealizada. As identidades, culturas e concepções de educação que elas evidenciam e confirmam por meio das abordagens imagéticas realizadas, posicionamentos políticos, atuações coletiva e subjetiva apareceram, mesmo que parcialmente, no complexo universo da escola.

Considerar os espaços físicos da escola na formação integral dos alunos não supre a necessidade de interagir em outros espaços para fruição e apreciação de arte e cultura. As colaboradoras foram



unânicos em destacar a importância dos espaços físicos na formação do sujeito, tanto na interação quanto na exploração e experiências que eles proporcionam. Considerando a EMTI como uma escola que atende as crianças durante (pelo menos) sete horas diárias, de segunda a sexta-feira, minha expectativa era de que os ambientes externos à sala de aula fossem apropriados como espaços pujantes para as atividades pedagógicas. Mas me deparei com a falta de apropriação desses lugares. Nenhuma das colaboradoras da pesquisa se sentia responsável por eles. Contudo, todas lamentavam a não intervenção pedagógica. A percepção que ficou foi de um vácuo esperando para ser completado por alguém ou por algo.

Após imergir por quatro anos nos caminhos investigativos que percorri, determinados questionamentos iniciais foram contemplados, mas muitos outros permanecem como inquietações. Encerro esta tese com a certeza de que ainda há muito que fazer no sentido de abrigar imagens nos espaços educacionais como potência que elas são.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. Possibilidades de pesquisas com artefatos culturais nos cotidianos das redes educativas, em conversas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 357-376.

ALVES, Nilda. **Praticantepensante de cotidianos**. Organização e introdução Alexandra Garcia, Inez Barbosa de Oliveira: textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

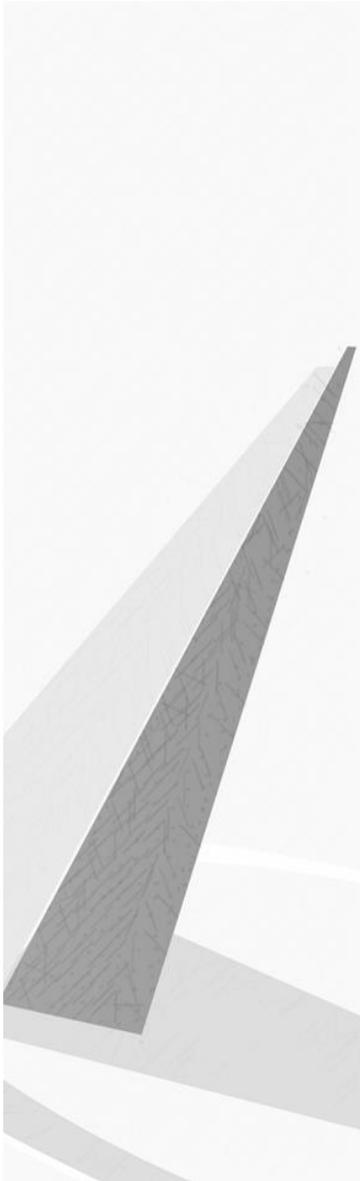
APUD PELÁEZ, Ismael Eduardo. Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. **Antipod. Rev. Antropol. Arqueol.**, n. 16, p. 213-235, ene. 2013. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda16.2013.10>. Acesso em: dia out. 2016.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (et al.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 1996.



BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som; um manual prático.** Tradução Pedrinho a. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9.394, que estabelece as diretrizes de base da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, 2007a.



_____. **Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Goiânia, Goiás, 2010a.

_____. Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010b.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei: nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** perguntas mais freqüentes e respostas da secretaria de educação básica. s/ data. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOPES, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



CANCLINE, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80. P.51-63, abr. 2009.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLI, Jorge. A obra ausente. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. P. 41-50.

CUNHA, Suzana R. V. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. 2005. 247 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. Pedagogias visuais nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice. (Org.). **Cultura visual e ensino de arte**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014. p. 189-200.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.



DELEUZE, Gilles. **O atual e o virtual**. In: ALLIEZ, Éric. *Deleuze Filosofia Virtual*. Tradução Heloísa B.S. Rocha. São Paulo: Ed.34, 1996.

DENZIN, Norman. **Interpretive Ethnography**: Ethnographic Practices for the 21st Century. London: Sage Publications, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DIAS, Belidson. O cotidiano espetacular e a arte educação. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice. **Cultura visual e ensino de arte**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014.

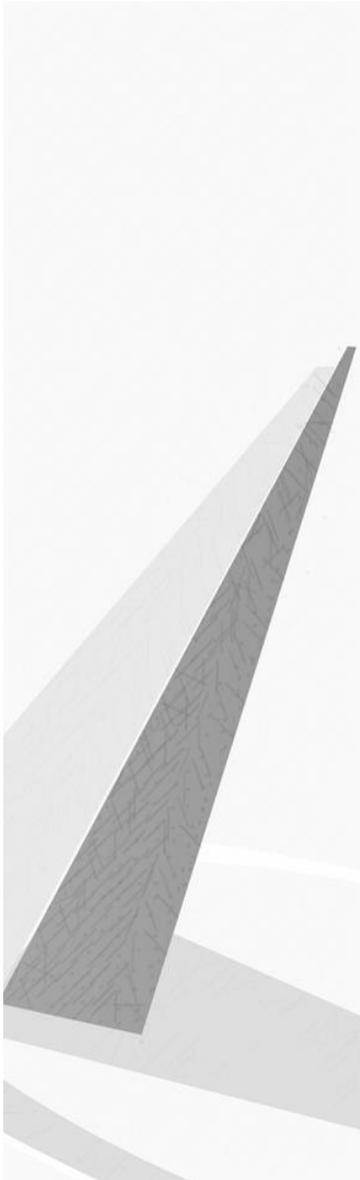
EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ENTLER, Ronaldo. Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p. 133-150.

FABRIS, Annateresa. **Uma sensação estranha, que faz pensar**. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p. 175-189.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar La Cultura Visual**: currículum, estética y la vida social del arte., Barcelona: Editora Octaedro, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução Vera Joscelyne. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, Tomaz. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÂNIA. **Proposta Político Pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: SME, 2004.

_____. **Programa para as Escolas Municipais com Atendimento Integral**. Goiânia: SME, 2009.

_____. **Portaria n. 068, de 19 de novembro de 2014**. Altera o Capítulo IV – Escola de tempo Integral/Escola Rural da Diretrizes de organização do Ano Letivo para o Triênio 2012-2014, aprovado pela Portaria SME N° 55, de 17 de novembro de 2011. Prefeitura de Goiânia: SME, 2014.

_____. **Educação em Tempo Integral da RME**. Goiânia: SME, 2015.

_____. **A Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME, 2016.

GOMES, Marcilene P. **O prescrito e o vivido [manuscrito]**: estudo da política de ampliação da jornada escolar das escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O lugar do olhar: **elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2013. HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

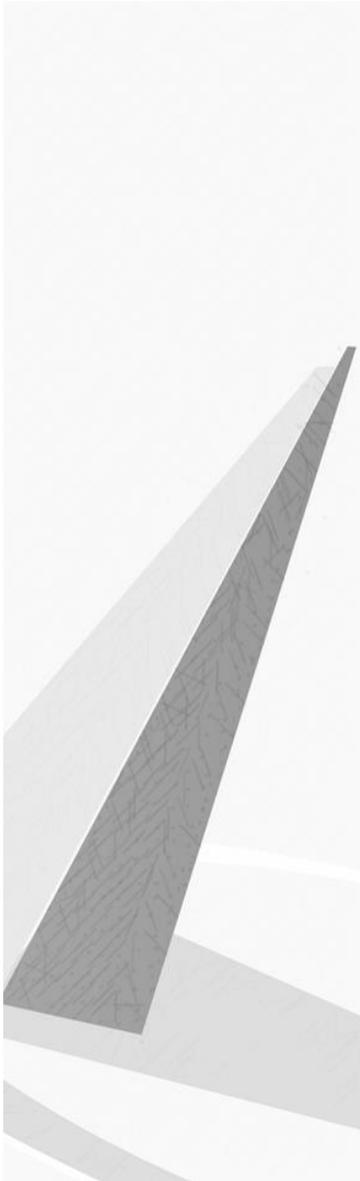
_____. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da EFSM, 2009.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da EFSM, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Cultura e Representação**. Org. e Ver. Técnica: Arthur Ituassu; Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

ILLERIS, H.; ARVEDSEN, K. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexes sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da EFSM, 2012.



JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 11. ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

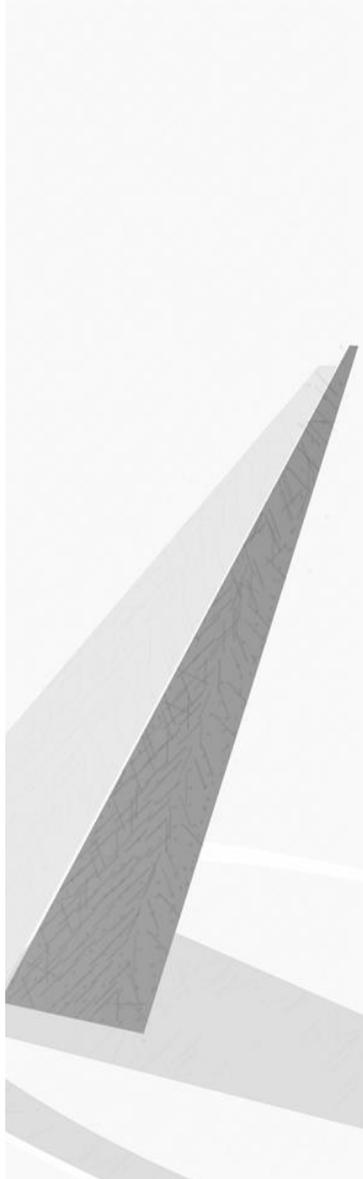
LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, Roberto S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 6. ed. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2013.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480 – 1511, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MARESCA, Sylvain. O silêncio das imagens. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. P. 37-40.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **O exercício do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução Jacob Gorender. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.



MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

_____. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Ed. da EFSM, 2015.

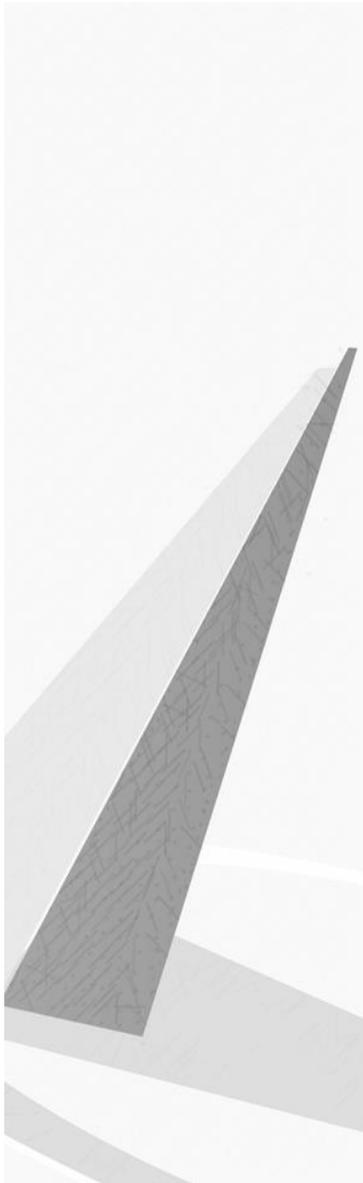
_____. Ensino de arte, contemporaneidade e vida cotidiana. In: SENNA, Nádida da Cruz; SILVA, Úrsula Rosa da. (Org.). **Visualidade e cotidiano no ensino da arte.** Goiânia: Gráfica da UFG, 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, ago. 2006. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.173>

MILLER, D.; HORST, H. A. O digital e o humano: prospecto para uma Antropologia Digital. **Parágrafo**, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/334>. Acesso em: 29 out. 2016.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



MITCHELL, W. J. T. Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual. **Revista Interin**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2006. Disponível em: <<http://www.redalib.org/articulo.oa?id=504450754009>>. Acesso em 20 nov. 2018.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Terezinha Maria Losada. **A interpretação da imagem**: subsídios para o ensino de arte. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

NASCIMENTO, E. A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da EFSM, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Em Foco**, v. 16, n. 22, 2013. Disponível em: < <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/322/312>>._ Acesso em: 26 nov. 2016.

OLIVEIRA, Elisabete Silva. **Educação estética visual eco-necessária na Adolescência**. Coimbra, PT: Minerva-Coimbra, 2010.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade**: contradições da modernidade-mundo. Boitempo Editorial. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.



PARO, Vitor Henrique. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público.** São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SHUSTERMAN, Ricard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular.** São Paulo: Editora 34.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_Romilson_Martins_Siqueira.pdf?1335451613> Acesso em: 24 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 26 out. 2017.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

VICTORIO FILHO, Aldo. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da EFSM, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

<https://culturavisual.fav.ufg.br/> (Acesso em: 06/04/2017)

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Acesso em: 27/06/2018)

https://www.goiania.go.gov.br/download/smarh/estatuto_magisterio.pdf (Acesso em: 04/11/2018)

Apêndice 1

Questões norteadoras para as entrevistas

Nome:

Formação inicial (ano conclusão):

Formação continuada (ano de conclusão):

Quanto tempo trabalha como docente?

Quanto tempo trabalha nesta escola?

Com que turma(s) trabalha nesta escola?

Na sua formação você teve aula de artes?

A Secretaria de Educação do Município oferta cursos?

Você participa (ou participou) de algum?

- 1) Você costuma pensar em imagens como texto?
- 2) Acredita que imagens podem contribuir na construção do conhecimento?
- 3) Você desenvolve atividades com imagens?
- 4) A escola tem autonomia para alterar a estética da arquitetura do prédio? Como cores das paredes, portas etc.?
- 5) Você encontra dificuldade em adquirir material (através da escola) para realizar as atividades que utilizam imagens? (se sim, quais?)
- 6) Como você percebe as imagens no cotidiano das pessoas?
- 7) A elaboração dos cartazes que são expostos na área comum do prédio da escola é pensada pelos professores? Quem os faz?
- 8) Você já foi responsável (individualmente ou no coletivo) em 'decorar' a escola para receber os alunos no retorno das férias?
- 9) A escola é decorada para datas comemorativas, como por exemplo: Carnaval, Páscoa, festa junina, Natal etc.?



- 10) Os alunos participam da construção da 'decoração' do espaço físico?
- 11) Os professores têm autonomia para colocar imagens na sala de aula? E no espaço comum (corredores, pátios, refeitório)?
- 12) Existe (ou existiu) algum projeto que utilize os espaços físicos da escola como espaço para construção de conhecimento?
- 13) Explorar os espaços físicos da escola faz parte do planejamento de aula? E da escola?
- 14) Geralmente as imagens expostas são de que material?
- 15) Qual(is) os temas mais recorrentes?
- 16) Qual o período que as imagens ficam expostas, em média?
- 17) Nas salas de aula, qual o envolvimento dos alunos na construção das imagens que compõem o ambiente?
- 18) Alguma imagem, ou conjunto de imagens, ficou exposta tempo maior que o previsto? (se sim, qual e por qual motivo?)
- 19) Alguma 'decoração' da escola (em sala de aula ou espaço comum) acarretou resultado inesperado ultrapassando as expectativas (ou desastrosa)?
- 20) Você, em algum momento, percebeu que as imagens expostas nos espaços físicos da escola causaram reação negativa? (se a resposta for sim, procurar saber mais)
- 21) Algum projeto para trabalhar com o espaço físico da escola foi abandonado por falta de incentivo da gestão?
- 22) Que tipo de imagens você evitaria expor? Por quê?
- 23) Já pensou em algum projeto que tem imagens como protagonistas?
- 24) Qual o tempo que uma imagem deve ficar exposta?
- 25) Possui algum trabalho realizado com as crianças que não caberia trabalhar com imagens?
- 26) Com que tipo de imagens você tem mais facilidade/dificuldade de trabalhar? Por quê?
- 27) Quais aspectos positivos/negativos de trabalhar com imagens?
- 28) Que tipo de evento cultural (cinema, teatro, exposição de arte, dança, música) lhe chama mais sua atenção? Por quê? (desdobrar a pergunta de acordo com a resposta)
- 29) Você prefere trabalhar sozinho ou em grupo? Por quê?
- 30) Qual a importância da religião na sua vida?

Apêndice 2

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

Questões Doutorado

PERGUNTAS 1 RESPOSTAS 0

6 respostas

RESUMO INDIVIDUAL

Qual seu nome?

0 respostas

Qual sua formação inicial e em que ano concluiu

0 respostas

Pedagogia, 1989 - UFVicosas/MG
 História, em 1996
 Pedagogia, 1992
 Letras em 1989 (Rio Verde); História (UFV) e Pedagogia em 2004 (UEG)
 Pedagogia em 1998, pela UFG
 Pedagogia, em 2009, pela UFG

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

Fez alguma formação continuada? Qual? e em qual(is) ano(s) concluiu.

0 respostas

Psicopedagogia em 1994 - UFG
 Docência Universitária em 2007 - UNIVERSO
 GUA em 2010 - UFG
 não fez
 PNAIC
 Fiz muitas, umas 8 formações
 Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino Superior (1999)
 Especialização em 2011

Há quanto tempo vc exerce a docência?

0 respostas

22 anos (2)
 Há 25 anos
 28 anos
 23 anos
 10 anos

Há quanto tempo que trabalha nesta escola?

0 respostas

2 (33,3%)

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

Trabalha com qual(is) turma(s)?

0 respostas

Todas as Ciclo 1
 Não trabalho com turma diretamente
 C01 (8 anos)
 turmas B
 coordenação de Ciclo
 C

Em sua formação inicial ou continuada vc teve aulas de arte?

0 respostas

90% Sim
 10% Não
 0% Não respondeu

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

A SME oferece cursos de Formação Continuada. Você participou de algum? Se sim, qual(is)?

0 respostas

Sim, de Língua e AEE
 participou de muitas
 Sim
 sim, várias. No total uma 240 cursos no Fc
 Oferece, mas não de arte. Fiz curso voltado para alfabetização
 Sim, oferece. Nunca participei de nenhum curso pela SME

1) Você costuma pensar em imagens como texto?

0 respostas

100% Sim

2) Acredita que imagens podem contribuir na construção do conhecimento?

0 respostas

100% Sim

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

3) Você desenvolve atividades com imagens?

0 respostas

63,3% Sim
 16,7% Não
 20,0% Algumas vezes

4) A escola tem autonomia para alterar a estética da arquitetura do prédio? Como cores das paredes, portas etc.?

0 respostas

66,7% Sim
 16,7% Não
 16,7% Não sei responder

5) Você encontra dificuldade em adquirir material (através da escola) para

0 respostas

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

realizar as atividades que utilizam imagens? (se sim, quais?)

0 respostas

50% Sim
 50% Não

Quais dificuldades em adquirir material?

4 respostas

às vezes
 O Laboratório sempre está com problemas
 Não tem dificuldade, é tranquilo com a verba da Mais Educação
 Impressão colorida

6) Como você percebe as imagens no cotidiano das pessoas?

0 respostas

Que elas têm dificuldades de interpretação
 em todo lugar
 Acho que elas são motivadas pelo que vê. Violência e poluição visual
 As pessoas não observam muito
 Percebo que está presente em todo momento, em todos os alunos

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

7) A elaboração dos cartazes que são expostos na área comum do prédio da escola é pensada pelos professores? Quem os faz?

0 respostas

Não sei
 Nem sempre. A coordenação e a direção quem faz
 Não, geralmente são as coordenadoras
 Sim. Às vezes os professores e, na maioria das vezes, os alunos e professor.
 Os professores, às vezes junto com os alunos
 Não, geralmente pelos coordenadores e realizado pelas auxiliares

8) Você já foi responsável (individualmente ou no coletivo) em 'decorar' a escola para receber os alunos no retorno das férias?

0 respostas

66,7% Sim
 33,3% Não
 0% Não respondeu

9) A escola é decorada para datas comemorativas, como por exemplo: Carnaval, Páscoa, festa junina, Natal etc.?

0 respostas

66,7% Sim
 33,3% Não
 0% Não respondeu

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

06/11/2018 Questões Doutorado - Formulario Google

10) Os alunos participam da construção da 'decoreção' do espaço físico?

0 respostas

66,7% Sim
 16,7% Não
 16,7% Não sei responder

11) Os professores têm autonomia para colocar imagens na sala de aula? E no espaço comum (corredores, pátios, refeitório)?

0 respostas

100% Sim

https://docs.google.com/forms/d/1Cv4e7E9D3WwUcD-EV1xL8B8Cq87TLu_a0u7aYt8t8e/responses

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

12) Existe (ou existiu) algum projeto que utilize os espaços físicos da escola como espaço para construção de conhecimento?

6 respostas

13) Explorar os espaços físicos da escola faz parte do planejamento de aula? E da escola?

6 respostas

14) Geralmente as imagens expostas são de que material?

6 respostas

Papel e EVA (2)
Desenhos com lápis de cor e tintas

15/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

Ofício, tinta e EVA.
Papel Caraz
Cartolina, EVA, Revistas etc.

15) Qual(is) os temas mais recorrentes?

1 respostas

Datas comemorativas (2)
Depende do que tem trabalhado
Saúde, família e temas sociais
temas das aulas

16) Qual o período que as imagens ficam expostas, em média?

5 respostas

não sei
um mês
uma semana
uma semana, por causa do noturno
1 mês

17) Nas salas de aula, qual o envolvimento dos alunos na construção das imagens que compõem o ambiente?

5 respostas

envolvimento total

18/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

Total, elas ficam coletivamente
total envolvimento
Gostam, são solicitadas e participativas
Na minha sala tento envolvê-los em tudo o que é exposto

18) Alguma imagem, ou conjunto de imagens, ficou exposta tempo maior que o previsto? (se sim, qual e por qual motivo?)

6 respostas

não sei
não me lembro
Sim, Carnaval, interesse dos alunos em explorar mais a imagem
Atividades do dia a dia, Alfabeto para fração
os espelhos (focou dois meses, menos do que previsto)
Sim, geralmente por causa da rotina exaustiva

19) Alguma 'decoreção' da escola (em sala de aula ou espaço comum) acarretou resultado inesperado ultrapassando as expectativas (ou desastrosa)?

6 respostas

18/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

20) Você, em algum momento, percebeu que as imagens expostas nos espaços físicos da escola causaram reação negativa? (se a resposta for sim, procurar saber mais)

5 respostas

qual reação negativa?

1 respostas

A não ser que por conta do que é mais "comum", alguns pontos machistas e racistas são reforçados

21) Algum projeto para trabalhar com o espaço físico da escola foi abandonado por falta de incentivo da gestão?

6 respostas

19/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

Qual? Caso a resposta anterior tenha sido positiva.

1 resposta

Já sugeri mural no refeitório onde todas as crianças frequentam mais ainda não pagou, embora tenham sido realizadas ações isoladas.

22) Que tipo de imagens você evitaria expor? Por quê?

6 respostas

Violência e propaganda
Violência, morte e sexual. Pois temos uma clientela de crianças em formação e essas imagens poderiam causar efeito contrário ao esperado
Não sei, porque nunca pensei numa imagem que causaria polêmica
sexualidade e nu, para evitar conflitos
evitar sobre a estética humana, por causa de inclusão
Imagens que reforcem ideias machistas, racistas, homofóbicas e sexistas

23) Já pensou em algum projeto que tem imagens como protagonistas?

6 respostas

não (3)
sim (2)
Sim, relacionada a referências de pessoas negras para que as crianças sintam representatividade

15/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

24) Qual o tempo que uma imagem deve ficar exposta?

6 respostas

não tenho ideia
no máximo uma semana
Acho que até o interesse acabar
um mês
facil
Nunca pensei nisso

25) Possui algum trabalho realizado com as crianças que não caberia trabalhar com imagens?

6 respostas

26) Com que tipo de imagens você tem mais facilidade/dificuldade de trabalhar? Por quê?

6 respostas

Ilustração de obras literárias. São acessíveis
Não estou em sala, é difícil de responder pois como não estou exercendo a função de professora, não pensei nisso
Tenho facilidade em imagens representando natureza, não passei pela experiência da dificuldade.
Imagens de amor, amizade. As crianças possuem um ambiente de esperança.

18/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

facilidade: arte, desenho de clássicos infantis
dificuldade: corpos nus, pessoas doentes; acidentes; pessoas tristes, chorando...
Pintura em tela (mesmo cópias) Porque acho que uma imagem ser considerada obra de arte ou não, é uma questão subjetiva.

27) Quais aspectos positivos/negativos de trabalhar com imagens?

4 respostas

Positivo: melhora a atenção, percepção e facilita a aprendizagem
Positivo: ela fica na memória
Positivo, ajuda a imaginar
Negativo, algumas crianças não gostam de pensar
Positivo: fica mais fácil a visualização para as crianças porque só a tela fica muito abstrato. E quando as próprias crianças produzem as imagens é o outro lado da materialização do abstrato que também considero muito positivo.
Negativo: nem sempre encontro as imagens que procuro, a impressão colorida é difícil.

28) Que tipo de evento cultural (cinema, teatro, exposição de arte, dança, música) lhe chama mais sua atenção? Por quê?

5 respostas

Teatro: cenário, figurino, música, iluminação, encenação. Todos esses elementos juntos contribuem para atenção, percepção, compreensão, diversão etc.
Teatro, exposição de arte, dança, mais com o imaginário
Exposição de arte. Gosto de imagens
cinema (amo a tela do cinema); teatro (gosto de animação do palco)
Gosto de todos inclusive de circo, porém a proporcão de frequência varia muito. Cinema é o que vou mais. Teatro é raro, vou pouco, aproveito só se escolhi ler as crianças. Dança e música, muito pouco. Música, não vejo muito algum museu. Circo sou mais ligada, por causa da minha irmã que estuda circo.

18/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

29) Você prefere trabalhar sozinho ou em grupo?

6 respostas

Por que?

6 respostas

Depende da proposta de trabalho. Em grupo há possibilidade de trocas de experiências e conhecimentos
Tem atividades que é melhor sozinho, e outras melhor em grupo
Depende do momento
Para ficar melhor
Não gosto de ficar sozinho, muitas cabeças criam mais
Sou um tanto ansioso, e se as pessoas não têm muita disponibilidade de realizar o trabalho... prefiro trabalhar sozinho.

30) Qual a importância da religião na sua vida?

6 respostas

A religião na minha vida me proporciona ter atitudes ponderadas, fé, harmonia e alegria. Possibilita ter relacionamentos, conhecimentos diversos (música, cultura, religião)
A religião é o alicerce que me anima a cada dia na busca de Deus.
Ela dá limites e ao mesmo tempo esperança, segurança, futuro melhor, fé na humanidade. Bom é muita coisa, me sinto segura e amparada.
Quase nenhuma

05/11/2014 Questões Duvidadas - Formulário Google

Sou católica. A religião que me sustenta
Tem papel secundário. Tenho religião, estudo os meus princípios embora com um olhar muito crítico o que muitas vezes me distancia das instituições. Muitas ações levam em conta os princípios da religião, mas são ações mais pensadas no "humano" e não apenas na religião.