



SENSIBILIDADE E EXPERIÊNCIA NAS VISUALIDADES NA ESCOLA

SENSITIVITY AND EXPERIENCE IN VISUALITIES IN SCHOOL

Adriane Camilo Costa

Universidade Federal de Goiás, Brasil
adriane.camilo@gmail.com

Resumo

Em minha trajetória de pesquisa de campo para o doutorado deparei com diversas histórias relevantes e interessantes para a tese. Neste artigo, destaco uma delas por entender o valor que a história e sua protagonista tiveram na investigação e apreciação do trabalho que realizo. A pesquisa tem como ponto central as visualidades dos espaços físicos das Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia (EMTI), com recorte sobre as visualidades que circulam nessas instituições, particularmente nos processos de ensinar e aprender deflagrados por “imagens” promovidas por professoras pedagógicas que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental. Os apontamentos que faço neste artigo evidenciam o trabalho pedagógico que uma professora realiza com seus alunos. Esse trabalho se destaca por evidenciar uma dinâmica que contempla a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos em espaços diversos da sala de aula como parte do plano de ação na intenção de ampliar o conhecimento, exercer a autonomia e reflexão dos alunos sobre o processo criativo e, também, por considerar as visualidades em processo. Percebo que estão presentes nos espaços educacionais articulam discursos e pensamentos e que são criadas a partir de informações, imagens, conceitos, ideias e concepções pessoais e coletivas. Elas participam da produção de sentido e são legitimadas pela representatividade da instituição. 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, a vida e a educação como experiência, de acordo com Dewey (1971), Larrosa (2016) e Shusterman (1998). Os desdobramentos progressivos da pesquisa têm ajudado a entender as dinâmicas de tempo integral. Analisar os processos por meio das experiências demonstradas pelas visualidades tem contribuído para promover reflexões mais democráticas e menos avaliativas.

Palavras-chave: prática pedagógica; experiência; formação estética; visualidades.

Abstract

In my history of field research for the PhD came across several relevant and interesting stories for the thesis. In this article, I highlight one of them to understand the value that the story and your protagonist had in the investigation and assessment of work I do. The research has as its centerpiece the visualities of the physical spaces of schools full-time municipal de Goiânia (EMTI), with cutout on the visualities circulating in these institutions, particularly in the processes of teaching and learning launched for “images” promoted by pedagogues’ teachers who work in three initial years of elementary school. The notes I do in this article shows the pedagogical work that a teacher performs with his students. This work stands out by highlighting a dynamic that includes the exhibition of works by students in several spaces of the classroom as part of the plan of action in order to extend the knowledge, exercise the autonomy and reflection of the students on the creative process and, also, by considering the visualities in process. I understand that the present educational spaces Visualities articulate speeches and thoughts that are created from information, images, concepts, ideas and personal and collective concepts. They participate in the production of sense and are legitimized by the representativeness of the institution. Considering the experience as a contribution in understanding the subject in relation to the world in which he lives, both in the way he is hit as he changes

the location (s) in which it acts, hypothesize about the weighted survey data in perspective pragmatist in life and in education as Dewey's(1971) experience, Larrosa (2016) and Shusterman (1998). The progressive developments of research have helped to understand the dynamics of full time. Analyze the processes by means of experiments demonstrated by visualities has contributed to more democratic and less evaluative reflections.

Keywords: pedagogical practice; experience; aesthetic development; visualities

Em minha trajetória de pesquisa de campo para o doutorado deparei com diversas histórias relevantes e interessantes para minha tese. Neste artigo, destaco uma delas por entender o valor que a história e sua protagonista tiveram para a investigação e apreciação do trabalho que realizo.

A pesquisa para o doutorado, em fase de finalização, está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás e tem como tema central as visualidades dos espaços físicos das Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia (EMTI), com recorte sobre as imagens que circulam nessas instituições, particularmente nos processos de ensinar e aprender deflagrados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

O município de Goiânia conta com vinte e duas escolas organizadas em tempo integral para atenderem crianças por sete horas diárias, em média, de segunda a sexta-feira. Além do currículo oficial do município, as EMTI contam com atividades diversas na concepção da formação do sujeito integral, e nesse entendimento articulam atividades diferenciadas com os alunos, trabalhando temas como cultura, arte, ética e saúde na expectativa de formar cidadãos mais conscientes, críticos e atuantes.

O tempo diário de permanência das crianças na escola é significativo, e entendo que as relações sociais e de aprendizagens (formal, não formal e informal) são ali estabelecidas mais que em outros espaços durante o período letivo. Neste sentido, a parte física da escola tem papel importante na formação cultural dos sujeitos. Considerando a escola como espaço de socialização, Gomes (2013) complementa essa perspectiva apontando que

A forma cotidiana que uma sociedade encontra para se relacionar e viver com os seus espaços é também uma forma de significá-los. Percebemos facilmente que essas significações são construídas segundo referenciais. [...] 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. (p. 273-274)

Desse modo, as imagens vinculadas nos espaços da escola podem ser significativas na leitura e interpretação de mundo(s). Pois as imagens que são exibidas nesses lugares não estão separadas deles; elas participam da produção de sentido e de significado e são legitimadas pela representatividade da instituição.



No imaginário coletivo, existe um padrão de imagens que “combinam” com o ambiente escolar onde circulam crianças da faixa etária entre seis e onze anos. Existe um consenso imaginário entre os adultos de que são imagens correspondentes ao gosto das crianças, pois emanam alegria e leveza por meio de cores fortes e formas simples. Essa “tradição” é aceita e apropriada sem grandes questionamentos por boa parte dos professores, basta observar as imagens presentes nas escolas para perceber certo padrão entre formas, personagens (animados e inanimados) e cores.

Neste cenário, também é preciso considerar imagens de outros espaços nos quais as crianças circulam ou a que têm acesso, imagens com as mais variadas finalidades e endereçamentos que se fazem presentes. Os espaços atuais e/ou virtuais próprios da 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 estas provocam são fundamentais na construção e na apreciação dos dados *produzidos* na pesquisa. Certeau (2014) 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. (CERTEAU, 2014, p. 68)

Ponderando a complexidade do cotidiano da escola é fundamental que os fragmentos encontrados sejam apreciados para melhor entender a dinâmica, a inserção e a construção das culturas ali representadas pela presença e, também, ausência de imagens. Fragmentos, aliás, que devem ser considerados em seus contextos.

Quase 90% das EMTI de Goiânia atendem os primeiros anos do ensino fundamental, fase escolar na qual prioritariamente são os profissionais formados em Pedagogia que atuam como professores. Sendo assim, a pesquisa prioriza as professoras pedagogas que atuam nessa fase escolar de uma dessas escolas. No período que realizei a investigação de campo, com entrevistas, observações e registros, eram sete professoras licenciadas em Pedagogia que atuavam nos três primeiros¹ anos do ensino fundamental. De acordo com Libâneo (2011),

[...] 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 [...]. (LIBANÊO, 2011, p. 38)

¹ A EMTI onde realizei a pesquisa atende apenas o ciclo 1 do ensino fundamental, que corresponde aos três primeiros anos. O município de Goiânia adota o sistema de ciclos na organização do ensino fundamental, sendo ao todo três. Cada um deles composto por três anos: ciclo 1 (1°, 2° e 3° anos), ciclo 2 (4°, 5° e 6° anos) e ciclo 3 (7°, 8° e 9° anos).

Desta direção, ponderar a formação inicial acadêmica das professoras foi necessário para analisar as visualidades por elas estabelecidas. A formação do pedagogo como proferida por Libâneo é quase *poética*, visto que acontece em apenas quatro anos, tempo insuficiente para a formação almejada e necessária desse(a) profissional que atua na formação do sujeito desde o primeiro ano de vida até aproximadamente completarem onze anos de idade.

Nesse contexto, a formação continuada do(a) pedagogo(a) passa a ter peso significativo para a educação contemporânea; que pensando na formação necessária deste século, num cenário no qual as mudanças de comportamento e valores têm sido cada vez mais dinâmicas, são necessárias atenção e preparação constantes para inserir e acolher, no cotidiano escolar, as transformações no dia a dia das pessoas.

O avanço das tecnologias tem alterado o cotidiano das pessoas, e a dinamicidade e o excesso de informações transformam o ritmo, a atenção e o aprendizado. Assim, o lugar do trabalho pedagógico tem se deslocado na experiência em considerar os acontecimentos no cotidiano das crianças. Cotidiano que inclui a quantidade de informações que chegam através dos aparatos tecnológicos a que elas têm acesso fora da escola e, muitas vezes, estimuladas pelos pais.

Há algum tempo as imagens têm feito 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 físicos e virtuais. Na escola, imagens são recursos frequentemente utilizados para diversos fins, como sinalização, pedagógico, informativo, decorativo. A maioria das imagens na escola circula em suportes físicos, são imagens fixas que ocupam espaços e tempos pré-determinados, instituindo formas de ver e perceber daquele(s) ambiente(s). São visualidades construídas, propositadas ou involuntárias, produtos e produtoras da cultura escolar.

As visualidades que aqui interessam

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

No universo amplo do que são visualidades nas escolas, optei por entender como elas são elaboradas pelas professoras e por meio de que imagens são construídas e expostas nos espaços físicos internos da escola. Imagens de quaisquer origens, formatos, materiais, tempos ou tamanhos. Na pesquisa elas recebem relevância de acordo com o contexto, narrativa, disposição e procedência, por estarem expostas, e para quem são expostas.

Por que utilizar o termo *visualidades* e não *imagens* presentes nos espaços físicos das escolas? A opção por visualidades foi por compreender que a palavra 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 visualidades construídas e provocadas por professoras pedagógicas como condutoras de conhecimentos na perspectiva da cultura visual. O objeto de estudo tem o foco nas escolhas das imagens que compõem os espaços físicos da instituição educacional, e se essas escolhas têm intuito de contribuir no desenvolvimento da percepção estética e cultural. Tendo a escola como território de produção cultural, nesse sentido,

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. (GIROUX & MACLAREN, 2001, p. 161)

Assim, as visualidades por mim percebidas e pelas professoras apontadas durante o processo investigativo são condição necessária 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 (Figura 1), diretoria, coordenação etc., que fica acima da porta de entrada na sala. Mesmo sendo parcialmente visualizada pelas crianças, pois o olhar não alcança o conteúdo total da imagem, a visibilidade é importante, pois sinaliza e identifica quem são os alunos, as alunas e as professoras que “pertencem” ou frequentam aquele espaço e o que ele representa - no caso da coordenação e direção, ambas sugerem significados diferentes de sala de aula.



Figura 1: identificação da sala de aula
Fonte: Arquivo da pesquisa



Como mencionado, a Figura 1 mostra a “informação” em seu contexto, localizada acima da porta da sala de aula. Na figura, composta por colagem de E.V.A.² em diversas cores, há o “nome da turma” com letras em caixa alta e a palavra “amizade” escrita em uma pequena faixa na lateral do carrinho onde a figura de um menino (sexo apontado pelo boné amarelo e camiseta azul) parece pilotar; há também uma joaninha, flores, grama e uma borboleta em 3D, detalhes que não estão visíveis para as crianças. O que chama atenção é o fato de a imagem ter sido construída considerando certo “gosto infantil”, ou infantilizado. A este respeito, considera-se que:

[...] três elementos são fundamentais para a caracterização da visibilidade: a posição dentro de um contexto espacial no qual se inscreve um fenômeno; a morfologia do espaço físico em que se faz a exposição; e a presença de observadores sensíveis aos sentidos nascidos da associação entre o lugar e o evento. Resumindo: 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 (GOMES, 2013, p. 99)

Na Figura 1, e de acordo com Gomes (op. cit.) , identificamos a morfologia do espaço, o público que o frequenta e a narrativa que advém do referente dado às crianças. O conjunto de relações indica uma construção cultural que é aprendida, apreendida e aplicada.

A escola

Para a realização da pesquisa na escola foram necessárias as autorizações da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho de Ética. Com as autorizações em mãos, fui à escola para conhecer o espaço e apresentar meu projeto para a gestão, que marcou para o dia seguinte uma reunião a fim de que eu me apresentasse aos funcionários e ao corpo docente da escola. Nessa reunião tive a oportunidade de expor meu projeto, destacando a relevância de o trabalho de pesquisa a ser realizado em uma escola de tempo integral. A proposta de investigar trabalhos pedagógicos realizados pelas professoras causou certo desconforto ao grupo; mesmo assim, fui bem recebida, e as professoras se comprometeram a colaborar.

A opção por trabalhar com apenas uma instituição considerou o tempo da realização da tese. E a decisão de preservar a identidade da escola, mesmo com todos os documentos de autorização de uso de imagens e das falas das participantes, foi tomada em comum acordo com minha orientadora e as professoras participantes.

Embora a dinâmica das escolas de tempo integral estimule a utilização dos diferentes espaços físicos, a sala de aula é o local onde mais se veem composições visuais concebidas pelas professoras. Nas salas de aula pude perceber mapas *Mundi*, lista de chamada com os nomes

² E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura etil, vinil e acetato, resultando em placas emborrachadas e bastante utilizadas em trabalhos escolares.



das crianças frequentadoras daqueles espaços, instalações resultantes de dinâmicas pedagógicas, alfabetos (com letras e imagens) feitos pelas professoras, colados na parede acima do quadro negro, trabalhos realizados pelos alunos e pelas professoras colocados nas paredes. Visualidades tais com seus tempos de permanência diversos; algumas ficam durante todo o ano letivo, como os mapas e a chamada com os nomes das crianças (que sofrem algumas alterações durante o ano); e outras, por um período mais curto, que são os trabalhos realizados e os cartazes que contemplam algumas atividades propostas e datas comemorativas.

Surgem outras visualidades

Foram várias as idas à escola. Em algumas, apenas conversei com as pessoas e observei o cotidiano; em outras fiz registros fotográficos e entrevistas. Num desses dias de observação fui abordada por uma professora que questionou sobre o que eu já havia conseguido para a pesquisa, e qual seria a contrapartida para a escola, pois esta era meu objeto, de onde eu tiraria os dados para a tese, para a *minha* tese. Respondi sobre o andamento da pesquisa e que sobre a contrapartida, ela realmente tinha razão, mas que eu, pelo menos naquele instante, não poderia oferecer outra coisa que não fossem minhas análises. Meu resultado da tese. A professora se deu por satisfeita com as respostas. Aproveitando o momento, iniciamos um diálogo sobre a relação dela com as imagens de seus cotidianos: da escola e fora dela.

A professora, que tem sua identidade preservada, é licenciada em Pedagogia e mestra em Ciência da Educação. Em seu percurso de formação continuada também fez algumas especializações na área da educação. Trabalha em escolas municipais de Goiânia há vinte e oito anos, desde que passou no concurso para professora efetiva, e faltam poucos anos para sua aposentadoria.

A opção por evidenciar o trabalho de apenas uma professora não é aleatória, tampouco seguiu critérios pré-estabelecidos. A a por discutir o movimento visual que ela apresentou como prática pedagógica decorreu dos relatos e trabalhos expostos acerca de seu percurso docente naquela escola. Nessa trajetória, considero seus diversos papéis: docente, educadora, colega, subordinada a regras institucionais, estudante, pesquisadora, organizadora de “eventos”, conciliadora...

A professora e eu iniciamos nossa conversa na sala da coordenação. Ela é encantadora e encantada pelo trabalho que realiza com as crianças, mas se sente inábil em realizar atividades manuais, por acreditar que não tem habilidade, e se percebe excluída de algumas atividades coletivas da escola. Quando a professora fala sobre suas experiências com trabalhos manuais demonstra sinais de emoção, pois não consegue a destreza que lhe é cobrada das colegas. Em seu relato, a professora fala sobre essa condição.

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? É uma coisa assim..., você pode olhar o caderno que você vai ver isso (a professora pega o caderno e começa a folhear me mostrando seus desenhos), eu pego o caderno e fico desenhando, amo o visual! Esse caderninho aqui quase não tem... o outro, depois eu te mostro. Fico fazendo risquinho, colorindo, tentando fazer uma coisa para ficar..., eu sou apaixonada pela estética colorida, sabe, em desenhos. E nunca desenvolvi isso em mim. Nunca consegui fazer um curso! (Diário de campo. Entrevista, 13/06/2017).

Ela expõe o que acredita ser fragilidade da profissão, além de ser cobrado na escola que as professoras decorem a escola para as crianças, em diversas ocasiões, como no retorno às aulas e em datas comemorativas. No 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.

Quando chegamos, encontrei alguns desenhos das crianças nas paredes, desenhos que faziam uma sequência narrativa. Eram desenhos feitos por crianças diferentes, que compunham uma narrativa única. Fiquei encantada com a exposição! Mas não era o que ela queria me mostrar.

A professora apresentou os cadernos das crianças. São trabalhos criativos e bem elaborados. Chamou-me a atenção a diversidade de técnicas, além da forma como ela indica um trabalho criativo que permite a exploração de materiais, possibilidades e autonomia pelas crianças. Na entrevista, a professora demonstra insegurança e sentimento de derrota pela falta de “habilidade manual”, mas o que ela apresenta sobre seu trabalho docente é magnífico. São atividades interdisciplinares evidenciando o pensamento crítico através de atividades lúdicas dialogando com literatura, geografia, história, arte por meio de trabalhos individuais que conversam com o coletivo, e trabalho coletivo com marcas individuais, subjetivas.

Esses cadernos são visualidades que compõem o ambiente da sala de aula quando em uso. Neles estão desenhos, colagens, pinturas, textos... Uma variedade de imagens construídas pelos alunos e propostas pela professora que me surpreendeu. Entendi que essas visualidades igualmente fazem parte dos espaços físicos da escola: os cadernos. Cadernos (Figura 2) que ficam temporariamente guardados em um armário de aço, fechado com portas. É um “objeto” que compõe o espaço da sala de aula, e que insinua guardar um “tesouro” pertencente a todos, cada um tendo sua parte e sua contribuição. São visualidades que aparecem e desaparecem, mas que estão sempre presentes, pois “frequentam” as mesas da sala diariamente, quando são construídas, visualizadas e socializadas pela prática pedagógica da professora.





Figura 2. Cadernos de alunos.
Fonte: arquivo da pesquisa.

Poder abrir um dos armários e ter acesso às atividades das crianças, principalmente aos desenhos, foi como me aproximar da prática pedagógica da professora e entender o envolvimento das crianças com as propostas. Cada caderno alude ao universo subjetivo e cultural da criança, e indica, ao mesmo tempo, o trabalho e a criação coletiva. São visualidades em processo, que pertencem ao cotidiano daquela sala.

Naquele armário a professora também guarda o seu caderno de desenhos autorais, no qual ela faz as mesmas atividades que propõe aos alunos. Em sua dinâmica, realiza as atividades com antecedência e mostra o que consegue realizar, desafiando a turma a superá-la em criatividade e qualidade. O caderno da professora é colocado junto com os das crianças, dando sentido e importância ao “trabalho que é desenvolvido no coletivo”, como ela gosta de enfatizar. Que podem, portanto, fomentar formas de construção de conhecimentos a partir dos sujeitos que fazem parte desse espaço.

Desta descoberta, dois momentos impulsionaram a diálogos mais abertos 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. O primeiro momento foi quando a professora se apresentou, entusiasmada, numa descrição rica em detalhes e passagens que envolviam as imagens do cotidiano e de como elas a estimulam e interferem em sua ação pedagógica.

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, 13/06/2017).

Para pensar sobre o depoimento da professora, busco apoio em Schiller (1989), nas cartas em que ele discute a formação estética do homem. Nessas cartas encontro referências substanciais para compreender a importância do impulso lúdico na compatibilização das ideias e das leis da razão com o interesse dos sentidos.

[...] 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, enquanto as outras, como órgãos atrofiados, mal insinuam seu fraco vestígio. (SCHILLER, 1989, p. 36).

A professora, que tanto se interessa por imagens e arte, e que se percebe incapaz de realizar com aptidão os trabalhos de reprodução ou criação de imagens, desenhos ou práticas similares, traz para sua prática pedagógica a experiência proporcionada pelo seu exercício do olhar, que, mesmo sendo parte de suas potencialidades, estimula na promoção de trabalhos autorais, indicando um trabalho voltado para o olhar investigativo e apreciador, tanto dela quanto dos alunos.

O segundo momento foi a experiência que a professora se propõe na realização do trabalho com as crianças de maneira cuidadosa em relação ao que compete a ela “ensinar” e o que é de interesse dos estudantes, promovendo no sentido conhecimento. Passagem percebida na autenticidade da professora em mostrar aos alunos sua produção, evitando desenhos reproduzidos, comuns em práticas pedagógicas com crianças nessa faixa etária.

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, a vida e a educação como experiência, de acordo com 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), esse meio é formado pelas condições em interação com “as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais.” (p.37) Para a experiência na educação, Dewey salienta a importância de orientar o trabalho pedagógico de forma inteligente. Pois, ainda que na confiança de uma educação democrática e de que a experiência acontece de forma particular, o autor 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” (idem, p.54).



Conclusão

As incertezas provocadoras de atenção e olhares curiosos que me movem têm indicado caminhos diversos e tortuosos que ora me encham de alegrias e encantos, ora provocam desânimo. Portanto, no contexto das políticas educacionais e das manobras governamentais que têm atingido direta e indiretamente as escolas públicas brasileiras, a pesquisa tem mostrado que o compromisso de alguns profissionais da educação pode ser significativo na formação de diversos sujeitos.

Larrosa (2016) afirma que “fazer experiência com algo [...] significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma”. E é nesta perspectiva que direcionei minha pesquisa, ela passou a ser uma experiência a partir do momento que me descobri transformada pelos caminhos que a investigação foi trilhando através de conquistas, dificuldades, resistências, ânimos e desânimos. “Fazer experiências” com o processo de investigação enriquece minhas ações, pois cada vez que percebo e encontro algo, busco mais, tento imergir nesse espaço, na tentativa de estar na pesquisa, e não apenas observar, ou capturar elementos passíveis de verificação.

Experienciar a pesquisa me possibilita fazer parte dela. Estar envolvida pelos encantos e desencantos na relação com os sujeitos colaboradores e objetos “achados” é como me perder e encontrar algumas vezes, e entendo como os processos delineados no projeto inicial foram ganhando sentidos.

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. Postura pouco compreendida das ideias de Dewey (1971), que para reforçar a importância do papel do professor e dos processos que possibilitam a aprendizagem por meio da experiência, 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” (p.81).

Os desdobramentos progressivos da pesquisa, graças à atenção aos processos de experiência, têm ajudado a entender as dinâmicas de que a escola, por meio do trabalho pedagógico das professoras, se apropria e às quais se nega. Compreender o material de aprendizagem dentro das experiências demonstradas nas visualidades presentes nos espaços da escola tem contribuído para promover reflexões mais democráticas e menos avaliativas, e isso na perspectiva de que a reflexão atenua o domínio interno do impulso.

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai. - ago. 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 22ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo : Editora Nacional, 1971.
- 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. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade, Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2013.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência ; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. ed.; 2. reimp., Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**, 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, novembro 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 16/06/2018.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo : Iluminuras, 1989.

Minicurrículo

Adriane Camilo Costa

Doutoranda em Arte e Cultura Visual na Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Arte e Cultura Visual pela UFG, especialista em Cinema/Educação pelo IFITEG e licenciada em Artes Visuais pela UFG. Atualmente, é professora concursada na PUC Goiás e na SME Goiânia. Tem experiência na área de artes visuais, com ênfase em cultura visual, principalmente acerca dos seguintes temas: educação, arte-educação, cinema e cultura visual. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772871578570275>.