



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

**ESPAÇOS DE AUTORIA E LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

KÉZIA VIANA GONÇALVES

Mossoró, RN
Dezembro de 2013

KÉZIA VIANA GONÇALVES

**ESPAÇOS DE AUTORIA E LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Mossoró, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly - UFERSA

Mossoró, RN

Dezembro de 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central Orlando Teixeira (BCOT)
Setor de Informação e Referência

G963e Gonçalves, Kézia Viana.

Espaços de autoria e legitimação dos estudantes no processo de aprendizagem. /Kézia Viana Gonçalves. -- Mossoró, 2014.
120f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly

Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

1. Escola- Aprendizagem. 2. Produção inventiva de imagens. 3. Processo de aprendizagem - Percepção. 3. Estudantes. I. Título.

RN/UFERSA/BCOT /003-14

CDD: 370

Bibliotecária: Vanessa Christiane Alves de Souza Borba
CRB-15/452

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central Orlando Teixeira (BCOT)
Setor de Informação e Referência

G963e Gonçalves, Kézia Viana.

Espaços de autoria e legitimação dos estudantes no processo de aprendizagem. /Kézia Viana Gonçalves. -- Mossoró, 2014.
120f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly

Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

1. Escola- Aprendizagem. 2. Produção inventiva de imagens. 3. Processo de aprendizagem - Percepção. 3. Estudantes. I. Título.

RN/UFERSA/BCOT /003-14

CDD: 370

Bibliotecária: Vanessa Christiane Alves de Souza Borba
CRB-15/452

KÉZIA VIANA GONÇALVES

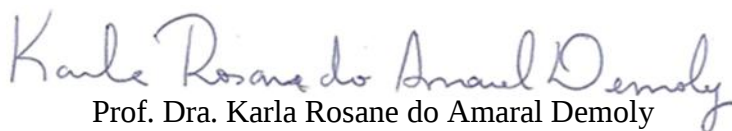
**ESPAÇOS DE AUTORIA E LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal Rural do
Semi-Árido – UFRSA, Campus de Mossoró, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade.

Aprovada em: 10 / 12 / 2013

Conceito: A

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA
Orientadora



Prof. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS



Prof. Dr. Rafael Diehl
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Uma dedicação especial aos amores de minha vida,
Ao **Neto**, por seu amor e apoio constante.
À **Giovana**, para quem o Mestrado veio tão cedo, mesmo sem
sentido, dedico.

Ao atravessar o rio e entregar-se completamente nu ao domínio da margem à frente, ela acaba de aprender uma coisa mestiça. O outro lado, os novos costumes, uma língua estrangeira, é claro. Mas, acima disso, acaba de aprender a aprendizagem nesse meio branco que não tem sentido para encontrar todos os sentidos. No ápice do crânio, em turbilhão, se atarraxa o redemoinho da cabeleira, lugar-meio onde se integram todas as direções. Universal significa: aquilo que, embora sendo único, verte em todos os sentidos. O infinito entra no corpo de quem, por muito tempo, atravessa um rio perigoso e largo o bastante para oferecer essas paragens distantes onde, seja qual for a direção que se adote ou se decida, a referência permanece indiferentemente afastada. Então, o solitário, vagando sem pertencer a nada, tudo pode receber e integrar: todos os sentidos se equivalem. Terá atravessado a totalidade do concreto para entrar em abstração? Perceberão os mestres que só ensinaram, no sentido pleno, aqueles aos quais contrariaram, ou melhor, completaram, aqueles que obrigaram a atravessar? De fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa, à aldeia dos usuários, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. Teus semelhantes talvez te condenem como um irmão desgarrado. Eras único e referenciado. Tornar-te-ás vários, às vezes incoerente como o universo que, no início, explodiu, diz-se, com enorme estrondo. Parte, e tudo então começa, pelo menos a tua explosão em mundos à parte. Tudo começa por este nada. Nenhum aprendizado dispensa a viagem.

Michel Serres - Filosofia Mestiça

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly, pelo crescimento na convivência e pela disponibilidade amiga durante as orientações.

Aos estudantes participantes da pesquisa, com os quais tanto aprendi.

À Banca do Projeto de Dissertação, Professora Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas, Professor Dr. Rafael Dieh e Professor Francisco Milton Mendes Neto pelo acolhimento e sugestões tão essenciais na construção desse trabalho.

À Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, pela oportunidade de participar do mestrado e realizar esta pesquisa.

Ao Programa de Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade - PPGATS pela acolhida do meu trabalho.

Ao Professor Dr. Augusto Pavão, Pró Reitor de Graduação, pela compreensão quanto aos momentos que precisei para dedicar à pesquisa.

À Escola Professor Manoel Assis, por acolher essa experiência, em especial as professoras Geruza, Joana D'arc, Ana e Geovânia.

Ao Professor Dr. Valdemar Siqueira Filho, à Professora Dra. Maria do Socorro R. F. Nunes Cacho, Professor Dr. Walter Martins Rodrigues e ao Professor Dr. Antônio Gomes Nunes. Obrigada pela torcida amiga!

Aos amigos da PROGRAD, Lourdes, Júnior, Janini, Milena, Lúcia Maria, Varder, Lara, Gerlândia, Lissandro e Wendson. Obrigada pelo apoio!

A amiga Fátima, que no mestrado tive a honra de conhecer. Obrigada amiga pelos momentos de construção na caminhada!

Aos meus pais, irmãos e tios, pelo incentivo constante! Sentimento imenso para as palavras.

Ao meu esposo, Neto, pelo amor e companheirismo.

A minha filha Giovana, pelas alegrias, peça essencial da vida.

Aos cidadãos brasileiros que financiam as ações de pesquisa em instituição pública federal.

RESUMO

Esta pesquisa analisa processos que emergem em espaços de autoria dos sujeitos estudantes em uma experiência de produção com objetos técnicos fotográficos numa escola pública de Mossoró/RN. O fenômeno do conhecer na escola, na perspectiva que assumimos, é um processo que envolve a produção de nós mesmos e de estudantes, ao mesmo tempo em que produz transformações nos ambientes de aprendizagem na escola. Nesta pesquisa sobre os sentidos da escola para a aprendizagem dos estudantes, eu me coloco a seguinte questão: - Como estudantes, em uma experiência de produção inventiva de imagens, transformam modos de perceber os processos de aprendizagem na escola? A perspectiva teórico-metodológica que adotamos é a pesquisa intervenção em que organizamos um ambiente de produção para um grupo de 10 estudantes que se encontram com tecnologias digitais. A produção de dados na pesquisa aconteceu com base no método do percurso comentado indicado por Jean Paul Thibaud (2000) em que tomamos como campo empírico as inscrições, autonarrativas que se produzem no transcurso da experiência com imagens fotográficas. A ambiência sensível de Jean Paul Thibaud, torna-se interessante porque participa da organização do que chamaremos de percurso fotográfico. Este autor permite aceder a uma perspectiva sensível no tratar do ambiente onde estudantes se encontram com objetos técnicos para produzir algo que envolve as circunstâncias de aprendizagem na escola. A rede teórica será ampliada com as construções de Humberto Maturana e de Francisco Varela (2001), cientistas que construíram a perspectiva da Biologia do Conhecer, mais diretamente o conceito de autopoiese e as explicações dele decorrentes sobre a circularidade dos processos de viver-aprender. Para tratar do modo de compreensão das tecnologias e dos objetos técnicos contamos com o trabalho de Gilbert Simondon (1958; 1989) e ainda, sobre o percurso inventivo da aprendizagem com imagens, com os estudos de Deleuze (1995), Kastrup (2012), Roland Barthes (1984), Lúcia Santaella (1998), Philippe Dubois (1994) e Michel Serres (1993). Estes estudiosos são importantes porque favorecem uma forma inovadora de conceber a tecnologia e/ou o trabalho com imagens. Na significância da imagem fotográfica, como um campo vivo da linguagem, os estudantes desenvolveram conceitos, reinventaram o aprender na escola, o que foi constituindo formas de intervir na realidade. A tessitura das redes de conversações com estudantes nos espaços das oficinas potencializaram o conhecimento acerca do fenômeno da aprendizagem na escola, das circunstâncias que muitas vezes negam a legitimidade dos sujeitos. A produção dos estudantes com imagens fotográficas e as redes de conversação permitiram observar transformações cognitivas quando produziam as imagens e quando procuravam explicar o que emergia neste fazer. Como resultado do trabalho, pudemos distinguir que, em um percurso de produção fotográfica, os estudantes puderam significar os diferentes espaços da escola, distinguindo as experiências que criam obstáculos para o conhecimento e aquelas em que se percebem como autores em percursos de aprendizagem.

Palavras-Chave: escola, autoria, aprendizagem, estudantes, percurso fotográfico.

ABSTRACT

This research examines processes that emerge in spaces authored subject of students in a production experience with photographic technical objects in a public school in Mossoró/ RN. The phenomenon known in school, we assume the perspective, is a process that involves the production of ourselves and students, while it produces changes in learning environments in school. This research on the meanings of school for student learning, i ask myself the following question: - As students in an experience of inventive production of images, transform ways of perceiving the learning processes in school? A theoretical and methodological perspective we adopt is the intervention research we organize a production environment for a group of 10 students who meet digital technologie. The production data in the survey happened based on the route indicated commented by Jean Paul Thibaud (2000) in which we take as empirical field entries, autonarrativas occurring in the course of experience with images method. The sensitive environment of Jean Paul Thibaud, it becomes interesting because it participates in the organization of which we'll call photographic route. This author gives access to a sensitive approach in dealing with the environment where students meet with technical objects to produce something that involves the circumstances of learning in school. The theoretical network will be expanded with the construction of Humberto Maturana and Francisco Varela (2001) , scientists who built the prospect of Biology of Cognition , more directly the concept of autopoiesis and explanations arising on the circularity of the living - learning processes . To address the mode of understanding the technologies and technical objects rely on the work of Gilbert Simondon (1958 , 1989) and also on the path of learning with inventive images , with studies of Deleuze (1995) , Kastrup (2012) , Roland Barthes (1984) , Lucia Santaella (1998) , Philippe Dubois (1994) and Michel Serres (1993) . These scholars are important because they favor an innovative approach to technology and / or working with images. On the significance of the photographic image as a living field of language, students developed concepts, reinvented learn in school, which was constituted ways of intervening in reality. The tessitura of networks of conversations with students in workshops potentiated the spaces of knowledge about the phenomenon of learning in school, the circumstances that often deny the legitimacy of the subject. The production of students with images and conversation networks allowed to observe cognitive changes produced when the images and explain what they sought to do this emerged. As a result of the work we distinguish, in a journey of photographic production, students might mean the different spaces of the school, distinguishing the experiences that create barriers to knowledge and those who perceive themselves as authors in learning pathways.

Key words: school, authorship, learning, students, photographic journey.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido
PPGATS	Programa de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociendade
CONEP	Comitê Nacional de Ética e Pesquisa
TCLE	Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido
AEE	Atendimento Educacional Especializado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Outras Américas, Fotógrafo Sebastião Salgado
Figura 2	Desenhando, Escher (1948)
Figura 3	SAINT-PIERRE-aux-NONNAINS, L'Arbre de vie, s.VII
Figura 4	Pablo Picasso pintando Guernica em 1937
Figura 5	Guernica – obra de Pablo Picasso produzida em três dimensões pela alemã Lena Gieseke
Figura 6	Metamorfose I, Escher,
Figura 7	Estudantes no recreio
Figura 8	Estudantes após o recreio
Figura 9	Prêmio: Escola de Qualidade
Figura 10	Eixos do Percurso Fotográfico
Figura 11	ciclos do percurso fotográfico
Figura 12	Objetos técnicos fotográficos
Figura 13	Estudantes Fotografando
Figura 14	Estudantes observando as próprias produções no tablet
Figura 15	Estudantes em interação com a câmera fotográfica
Figura 16	Primeiras Fotografias
Figura 17	Estudante lendo em sala de aula
Figura 18	Os três prêmios da escola
Figura 19	Criança na sala de Atendimento Educacional
Figura 20	O cardápio da escola
Figura 21	Os festejos da escola
Figura 22	Objetos na Biblioteca
Figura 23	Os Prêmios conquistados
Figura 24	Fotografias dos objetos técnicos na sala de informática
Figura 25	Autofotografia
Figura 26	Estudante olhando a foto da colega anterior
Figura 27	O rosto escondido na imagem
Figura 28	A imagem do caderno
Figura 29	A sala da coordenação pedagógica
Figura 30	Os violões do Projeto Mais Educação

Figura 31	O livro
Figura 32	As atividade no Livro
Figura 33	As atividades na sala de aula
Figura 34	Objetos lúdicos matemáticos
Figura 35	A merenda na escola
Figura 36	O pátio
Figura 37	Movimento no pátio da escola
Figura 38	Expressões em gestos na hora do recreio
Figura 39	Emoção e movimento na hora do recreio
Figura 40	Sala de aula após o Recreio
Figura 41	Interagindo com a câmera
Figura 42	Canto coral na entrada da escola
Figura 43	Projeto COM-VIDA
Figura 44	Ação sustentável na escola
Figura 45	Mudas de plantas cultivadas no Projeto COM-VIDA
Figura 46	Ensaio Folclórico
Figura 47	Projeto Chá Literário
Figura 48	Estudante analisando a própria produção de imagens
Figura 49	Emoções na escrita digital
Figura 50	A escola que queremos- Painel A
Figura 51	Movimento na Dança
Figura 52	A escola que queremos- Painel B
Figura 53	Ressignificando o espaço da aprendizagem na escola

LISTA TABELAS

Tabela 1: Coordenações das ações dos processos inventivos com imagens

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O CICLO INVENTIVO DAS IMAGENS	21
2.1 IMAGENS E APRENDIZAGEM NO PERCURSO DE ESTUDANTES.....	28
2.2 APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DE AUTORIA NA EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES....	32
2.3 IMAGENS TECEM TERRITÓRIOS	37
3 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA.....	42
3.1 OS SENTIDOS DA ESCOLA: ENCONTROS NO EMOCIONAR DOS SUJEITOS.....	45
3.2 AS CIRCUNSTÂNCIAS DO APRENDER DE ESTUDANTES NOS ESPAÇOS ESCOLARES	48
4 A CONSTRUÇÃO DA FORMA: UM PERCURSO METODOLÓGICO	51
4.1 A PESQUISA INTERVENÇÃO E O PERCURSO COMENTADO COMO MODO DE PESQUISAR	54
4.1.1 percurso fotográfico	58
4.1.2 o ambiente sensível das oficinas e o convite para conversar sobre o aprender na escola	59
5 OFICINANDO COM IMAGENS FOTOGRÁFICAS.....	65
5.1 O PERCURSO DE PRODUÇÃO INVENTIVA NA ESCOLA	74
5.2 UM PERCURSO COM A CÂMERA FOTOGRÁFICA.....	79
5.3 O OLHAR DO OBSERVADOR REINVENTANDO O APRENDER NA ESCOLA	82
5.4 UM OLHAR VOLTADO PARA OS PROJETOS DA ESCOLA.....	96
5.5 O OLHAR DO OBSERVADOR REINVENTANDO A ESCOLA	101
6 MODOS DE COORDENAR AÇÕES NA INVENÇÃO DE IMAGENS SOBRE O APRENDER NA ESCOLA	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO

AS UVAS E O VENTO

O que uma lagosta tece lá embaixo com seus pés dourados?
 Respondo que o oceano sabe.
 Por quem a medusa espera em sua veste transparente?
 Está esperando pelo tempo, como tu.
 Quem as algas apertam em teus braços? perguntas mais firme que
 uma hora e um mar certos?
 Eu sei perguntas sobre a presa branca do narval e eu respondo
 contando como o unicórnio do mar, arpado, morre.
 Perguntas sobre as plumas do rei-pescador que vibram nas puras
 primaveras dos mares do sul.
 Quero te contar que o oceano sabe isto: que a vida, em seus estojos
 de jóias, é infinita como a areia incontável, pura; e o tempo, entre
 uvas cor de sangue tornou a pedra lisa encheu a água-viva de luz,
 desfez o seu nó, soltou seus fios musicais de uma cornicópiã feita de
 infinita madreperla.
 Sou só uma rede vazia diante dos olhos humanos na escuridão e de
 dedos habituados à longitude do tímido globo de uma laranja.
 Caminho como tu, investigando as estrelas sem fim e em minha
 rede, durante a noite, acordo nu. A única coisa capturada é um peixe
 dentro do vento.

Pablo Neruda

Encontro na poesia: *As Uvas e o Vento* de Pablo Neruda um modo de iniciar a escrita, pois o constante perguntar na poesia me situa como pesquisadora desejante em conhecer as circunstâncias que operam nas aprendizagens dos estudantes na escola. O conceito de desejo se mostra importante na experiência da pesquisa que passo a realizar e se concretiza quando, interagindo com os sujeitos envolvidos - dez estudantes do sexto ano de uma escola pública de Mossoró - RN, busco compreensões sobre os processos de aprendizagem na escola numa experiência de produção de imagens.

Esse desejo flui potencializado na minha experiência de professora, ao perceber que, apesar de esforços por parte dos professores e pesquisadores, a escola segue produzindo relações desrespeitosas na sua forma de interagir com o conhecimento, o que atualmente a pesquisadora Nize Pellanda (2008) distingue como circunstâncias de sofrimento na educação. São relações que podemos observar quando entre os sujeitos na escola acontecem situações de exclusão, quando se nega a si mesmo e/ou a legitimidade do outro nos modos de conhecer e de viver. São circunstâncias que me aparecem ao longo de uma trajetória em que se mostram diferentes abordagens do conhecimento no contexto educativo. Marcas em nossas vidas também vão substanciando o modo de pesquisar. Minha curiosidade está nas relações tramadas

na Escola, onde procuro compreender processos envolvidos na lógica excludente da negação do outro, a construção do conhecimento pelo estudante e a constituição de outras formas de conhecer ao perceber que muitas das experiências nas escolas não aconteciam de modo a conectar o fazer com a vida cotidiana. – Qual o sentido do estar na escola e das tarefas que ali executamos ou propomos aos estudantes? Fui construindo a ideia da urgência de abrir espaços para escutar os estudantes e, para esta escuta, foi importante escolher um modo de agir na linguagem.

O interesse particular de estudar o campo da fotografia como modo de fazer na linguagem me fez optar por uma experiência de oficinas de imagens com estudantes na escola. O desafio em pesquisar através de uma intervenção fotográfica justifica-se em pensar possíveis inscrições através de um acoplamento com objetos técnicos. Este entendimento encontra-se sustentado em entendimentos que as tecnologias digitais podem quando aliadas a uma intenção de produção dos sujeitos ampliar possibilidades para a autoria dos estudantes no processo de aprendizagem. A escolha por objetos fotográficos na tomada de inscrições mantém estreiteza com as potencialidades de inscrições a partir de uma autoria do sujeito. E ainda, por alguns estudos mostrarem estes objetos numa visibilidade da produção, o que no nosso entendimento possibilitaria aos estudantes participantes um envolvimento maior na pesquisa numa legitimação do próprio fazer.

Nesta pesquisa sobre os sentidos da escola para a aprendizagem dos estudantes, eu me coloco a seguinte questão: - Como estudantes, em uma experiência de produção inventiva de imagens, transformam modos de perceber os processos de aprendizagem na escola? E para isso sustentamos o objetivo de investigar como estudantes em oficinas, ambientes potencializadores aos exercícios de autoria, falam ao mesmo tempo em que atualizam a aprendizagem na escola. Essa rede de sentidos na pesquisa ganha sentido no encontro com situações de negação da circularidade autopoietica - viver e conhecer. Assim, ao perceber esta desarticulação do aprender na escola com o repertório de vida dos estudantes busquei ampliar espaço na pesquisa para uma condição desses sujeitos a partir das suas produções com imagens fotográficas, considerando a tese de que a conexão entre sujeitos em espaços de autoria acoplados a diferentes objetos técnicos fotográficos pode potencializar espaços de conversações sobre o aprender na escola, um percurso que abre brechas para transformações.

A escolha dos estudantes participantes serem do sexto ano está apoiada em apontamentos de pesquisas onde mostram ser um ano bastante crítico, especialmente para o estudante, o qual quase sempre encontra na passagem do quinto para o sexto ano do Ensino

Fundamental um campo de estranhamentos. E ainda, quando essa realidade coincide com os apontamentos da escola pesquisada.

Em alguns momentos, passarei a escrever na primeira pessoa do singular e, em outros, na 1ª pessoa do plural. Este movimento de passagem do “eu” ao “nós” acontecerá ao longo do texto, pois há momentos na escrita que quero referir aos meus processos de conhecimento, experiências que trago do viver na escola e momentos em que o que escrevo decorre de interação com estudos de autores amigos. Passarei, portanto, do “eu” ao “nós”, compartilhando o mesmo pensamento de Edgar Morin de que não precisamos, ao fazer ciência, nos esconder por detrás de uma torre, somos responsáveis pelo conhecimento (MORIN, 2000). A ética na pesquisa surge à medida que nós assumimos enquanto pesquisadores as nossas ações, no sentido de que não há uma neutralidade no nosso fazer, pois quando partimos em busca de conhecer sobre algo, trazemos explicações que fazem surgir realidades (Maturana e Varela, 2001).

A rede teórica será ampliada com as construções de Humberto Maturana e de Francisco Varela (2001), cientistas que construíram a perspectiva da Biologia do Conhecer, mais diretamente o conceito de autopoiese e as explicações dele decorrentes sobre a circularidade dos processos de viver-aprender. O modo de compreensão das tecnologias e dos objetos técnicos que nos aporta Gilbert Simondon (1958; 1989) e ainda, sobre o ciclo inventivo das imagens, buscarei apoio em seus estudos e nos trabalhos de Deleuze (1995) e Kastrup (2012). Estes estudiosos são importantes porque trazem uma forma inovadora de conceber a tecnologia e o trabalho com imagens. Roland Barthes (1984), Lúcia Santaella (1998), Philippe Dubois (1994) e Michel Serres (1993) também me inspiram no processo de produção e análises das imagens. A ambiência sensível de Jean Paul Thibaud (2000) torna-se interessante porque participa da organização do que chamaremos de percurso comentado. Este autor permite aceder a uma perspectiva sensível no tratar do ambiente onde estudantes se encontram com objetos técnicos para produzir algo que envolve as circunstâncias de aprendizagem na escola.

O processo de aprendizagem implica em transformações na convivência. A perspectiva que sustentamos situa a aprendizagem como efeito de coordenação de coordenação de fazeres em um fluir junto, de modo que no operar podemos observar que um respeita o outro como legítimo no seu modo de pensar, de conhecer. O respeito a si e ao outro pode ser observado nas ações cotidianas da escola, no ato de conhecer, quando não aceitamos mais o conhecimento como verdade absoluta que buscamos capturar, mas como explicações que fazemos na experiência.

Tomamos esse apelo presente no campo educativo, seja decorrente das circunstâncias de ensinagem tão impregnadas nas metodologias de ensino que consistem numa abordagem cognitiva da representação do conhecimento. Uma perspectiva da autoria na aprendizagem passa a fazer uma conexão com os projetos de vida dos estudantes, dentro de uma articulação que compreende o estudante como sujeito autor e co-responsável no próprio processo da aprendizagem.

Enfatizamos a aprendizagem inventiva (Kastrup, 2009), não como particularidade escolar, ao contrário, trata-se da aprendizagem do nosso viver cotidiano e que tantas vezes fica negligenciada na abordagem da representação. A aprendizagem não condiz com os processos mecânicos de transmissão de informação. Numa abordagem da cognição inventiva, a aprendizagem se encontra conectada com o viver, com o ser-fazer dos sujeitos, ou seja, aprendizagem na invenção de si e do mundo. O conceito de invenção se refere à invenção de problemas, experiência de problematização e não exatamente de solução de problemas já existentes (Bergson, 1979; Kastrup, 2009).

As ideias centrais que sustento na pesquisa tendem a perturbar as ações da escola, quando essas se encontram moldadas numa lógica vertical, impregnada da arrogância daqueles profissionais que julgam saber, aptos a apontar os erros e acertos dos estudantes e, em muitas circunstâncias, dos próprios colegas professores. Quando os mecanismos de competição não são refletidos no trato com o conhecimento, podem ocorrer circunstâncias de comparação, de busca de uma homogeneização pelo que se considera verdadeiro. Tecemos um social em que nos parece difícil vibrar com o conhecimento e a alegria do outro e, paradoxalmente, o conhecimento é conhecimento do conhecimento do outro e é processo de transformação na convivência. Entendemos que toda postura autoritária se sustenta na insegurança, não no conhecimento, portanto, quando desejamos conhecer, os caminhos são diferentes.

Numa organização textual, essa dissertação está dividida em três partes interligadas. Faremos uma divisão do trabalho como forma de permitir ao leitor um panorama sobre as ideias centrais desenvolvidas na pesquisa. A pesquisa flui na dinamicidade e na conexão desses momentos de escrita e o propósito da divisão textual está na busca de uma abertura, o que Deleuze propõe como “[...] abrir as palavras, as frases e as proposições, abrir as qualidades, as coisas e os objetos” (Deleuze, 1988, p. 62).

No primeiro momento abordarei, “Imagens e aprendizagem no percurso de estudantes”, entendendo a imagem no contexto dos estudantes como um dos elementos que nos permite a compreensão do processo de aprendizagem na escola. Faremos aproximações com alguns conceitos da imagem sob à luz de autores como (Simondon (1958;1989), Santaella (1998),

Barthes (1984) e Dubois (1994) no entendimento de que as abordagens desenvolvidas por estes autores potencializem a compreensão que lançamos sobre a experiência de produção de imagens pelos estudantes, quando estes fotografam os espaços escolares e tecem percepções sobre as circunstâncias que vivenciam na aprendizagem na escola. Quanto ao item ciclo inventivo da imagem, daremos enfoque ao caráter dinâmico da imagem, num processo onde as fotografias que surgem no processo de produção dos estudantes reconstroem na percepção desses sujeitos outras realidades para a aprendizagem na escola, constituindo formas de exercício da autoria.

Enfatizo que a pesquisa busca ampliar compreensões sobre os sentidos da escola para os estudantes, em especial nas circunstâncias do aprender através do processo de produção de imagens fotográficas pelos mesmos. A busca em envolver a produção de imagens toma impulso quando percebemos que a experiência com fotografias pode constituir no contexto de autoria do inventor da imagem um possível contexto para os estudantes olharem a si, trazendo as circunstâncias que vivenciam na escola. E, embora, não estejamos envolvidas num estudo complexo sobre a fotografia em si, entendemos que é interessante fazer uma conexão com alguns pesquisadores da imagem, pois estes trazem conceitos que nos ajudam a compreender o processo do fazer.

No segundo momento apresentarei o “Contexto da experiência”, trazendo as circunstâncias do aprender de estudantes nos espaços escolares, modos de sentir o aprender na escola numa articulação com o exercício de autoria. Tomarei o processo formativo implicado com o viver de estudantes que se constituem sujeitos nos espaços de autoria. Aqui temos as dimensões da imaginação, da invenção e da interação na aprendizagem.

A seguir apresentarei o método e os procedimentos construídos para a pesquisa, o que intitulamos como a “Construção da Forma”. Buscarei contextualizar a pesquisa-intervenção e o método do percurso comentado como modos de pesquisar. A escolha do percurso comentado é inspirada nos trabalhos de Jean Paul Thibaud e se sustenta no dinamismo e no movimento que este método pode favorecer ao contexto de autoria dos estudantes na experiência com oficinas de produção de imagens fotográficas. Trazemos nesse espaço o conjunto das oficinas organizadas num ambiente onde os estudantes são convidados a conversar sobre as circunstâncias que vivenciam na escola, tomando como base as produções de imagens no percurso.

A análise dos dados da pesquisa é tecida a seguir, com os “Modos de coordenar ações na invenção de imagens sobre o aprender na escola”. Tecerei explicações sobre o processo de aprendizagem na escola numa produção de autoria através da fotografia, um percurso inventivo

com as imagens. Ao explicar, fazemos emergir os fenômenos e estas explicações vamos validando ao longo da experiência, são modeladas no próprio olhar do observador. De forma que as “explicações são sempre reformuláveis” (Maraschin, 2004, p.102). Nesta perspectiva, as conversações sobre as produções dos estudantes no percurso da autoria na interação com os objetos técnicos potencializam o emergir de diversos olhares, sentidos sobre as vivências na escola. Ou seja, “há tantas realidades - todas diferentes, mas igualmente legítimas” (Maturana, 2001, p.38).

Esse último momento da escrita dá visibilidade aos processos que pude acompanhar junto aos estudantes neste exercício do “olhar” e analisar as narrativas que vão surgindo nesse percurso, através da interação do próprio grupo. Imagens da escola permitem aproximações com seus ambientes, aqueles onde os estudantes gostam de estar, onde percebem sentidos para a sua aprendizagem e, ainda, aqueles onde não podem entrar, ou aqueles onde não querem estar.

A conversa sobre as imagens permite aceder a processos de conhecimento dos estudantes. Uma imagem pode congelar um instante do viver em redes de conversações e dar visibilidade ao movimento do linguajar e das emoções que se reconfiguram na experiência. Compreensões sobre o viver na escola emergem nas produções das fotografias, com seus territórios existenciais, já que imagens se produzem no olhar de cada observador que, ao explicar um fenômeno, inventa realidades possíveis. Os procedimentos da pesquisa se organizam de modo a abrir espaço para que os estudantes produzam um posicionamento de autoria no processo do aprender na escola.

As análises sobre os modos de coordenar condutas no percurso permitiram reconstruções e entendimentos sobre formas diferenciadas de operar com o aprender na escola. Na significância da invenção de conceitos, não me coloco na condição do pesquisador que, ao inventar tais conceitos, diz qual a lógica que *deve* operar na escola, o fazer tomado como certo para cada sujeito. Entretanto, as considerações tecidas na pesquisa tem uma coerência operacional com a teoria da Biologia da Cognição, a qual sustenta a autopoiese do sujeito na construção do conhecimento. Neste sentido, o objetivo que traço nessa pesquisa-intervenção está embasado no entendimento de que os próprios sujeitos podem se encontrar exercendo autoria no percurso da experiência de viver-conhecer.

2 O CICLO INVENTIVO DAS IMAGENS



Figura 1 - Outras Américas

Fonte: SALGADO, Sebastião. Companhia das Letras. São Paulo, 1999.

Iniciar essa escrita trazendo uma imagem faz deslizar o pensamento, mostra-nos o quanto a imagem permite deslocamentos na forma de explicar os fenômenos. Temos na observação de imagens possíveis efeitos, uma espécie de mágica de experimentar outros tempos, outros sentidos, outras realidades. Nesse contexto, fotografia e sujeito põem-se em movimento. Numa conexão com Barthes (1984), a imagem e seu referente tecem um espaço que não é só próprio da imagem e nem tampouco do sujeito.

Tomando essa imagem do brilhante fotógrafo brasileiro, Sebastião Salgado, amplas são as possibilidades de nos conectarmos com os elementos da imagem. A leitura que faço de *Outras Américas* remete aos pés endurecidos pisando o chão de pedra. São análises feitas na minha experiência, o que pode ser diferente na compreensão de outros sujeitos, tomando outros sentidos e proporções. A mesma imagem ganha dimensões mais complexas considerando os sentidos daquele que fotografa. Numa pesquisa sobre os sentidos da fotografia encontro outros elementos que apenas com o olhar de expectadora, não poderia compreender.

Sebastião Salgado traz elementos novos, consegue desde o seu olhar nos transportar para três Américas: América do Sul, América Central e América do Norte trazendo a história de um povo. Diante desta fotografia, meu olhar se junta ao dele, reinventando outros cenários. Nesse contexto, o que seria a imagem fotográfica? Seria uma criação de mundos, o posicionamento do olhar através de lentes? E aquilo que escapa ao olhar? Como desconsiderar

o que escapa, quando investigamos as realidades no contexto escolar em busca de aproximações com as circunstâncias do aprender na escola? Tais questionamentos ganham leveza quando partimos do pressuposto da circularidade entre a criação e o criador. Ou seja, tudo aquilo que emerge enquanto produção nas oficinas de fotografias não está vazio dos desejos, gostos daqueles que lançam olhares sobre os diversos espaços.

Esse território quase sempre inacabado da imagem fotográfica nos processos do devir humano implica num constante aprender, um caminhar no tempo, nos desejos, nas ideias, nos projetos. As nossas explicações são validadas no domínio de experiências e que acabam por constituir mundos onde vivemos. No entanto, há algo na imagem, que é próprio da imagem, independente do olhar do observador. É como se o sujeito que olha não conseguisse dar conta de uma dimensão complexa da fotografia naquilo que os olhos não conseguem alcançar. A gravura de Escher (1948) pode nos aproximar desse dinamismo da imagem.



Figura 2 - Desenhando, Escher (1948).

Fonte: TJABBES, 2010.

À direita, quatro tachas fixam uma folha de papel em um suporte. Uma mão direita segurando um lápis esboça sobre a folha um punho de camisa. Trata-se apenas de um esboço rápido, mas um pouco mais à direita um desenho detalhado de uma mão esquerda emerge de outro punho e, elevando-se em relação ao plano, ganha vida. Por sua vez, essa mão esquerda esboça o punho de onde sai a mão direita. (Escher, 1948 apud TJABBES, 2010)

Esse contexto amplia perspectivas que consideram a imagem uma espécie de idolatria, a imagem numa dimensão de absoluta, todo-poderosa, onde por si só, já consegue representar a realidade, deixando os sujeitos à margem do processo. E ainda, perspectivas que

compreendem a imagem enquanto um vazio, na qual só ganha sentido através da animação do sujeito. Fugimos desse campo de opostos quando, no percurso de oficinas com fotografias, buscamos situar a imagem num plano onde ela por si não tem elementos suficientes sobre determinada realidade, mas também não podemos constituí-la enquanto objeto de neutralidade. Nosso campo de ideias consiste com o ciclo inventivo das imagens, proposto por Kastrup (2004) inspirada nos estudos de Simondon (1958; 1989).

O conceito de aprendizagem proposto por estudiosos da cognição como Kastrup (2004), remete-nos a uma perspectiva inventiva e permite uma ampliação do campo de existência, indo além das relações entre um objeto e um sujeito. Nesse sentido, não existe um sujeito e um objeto em planos divergentes, onde um se sobrepõe ao outro, mas uma circularidade onde o sujeito e objeto tornam-se produtor e produto ao mesmo tempo.

Enfatizo que a pesquisa busca ampliar compreensões sobre os sentidos da escola para os estudantes, em especial as circunstâncias do aprender através do processo de produção de imagens fotográficas pelos mesmos. Embora não estejamos envolvidas num estudo denso sobre a fotografia, é importante ressaltar o trabalho que desenvolvemos de busca de compreensão de algumas abordagens sobre a temática da fotografia, fazendo conexão entre o tema da aprendizagem com alguns conceitos desenvolvidos por pesquisadores da imagem.

Trazendo o percurso da fotografia no contexto histórico, entendemos que a mesma assume diversos posicionamentos. Com Dubois, temos essa articulação da fotografia em três dimensões. Na primeira dimensão temos a *fotografia como espelho do real*, onde a imagem fotográfica retrata uma cópia da realidade. Logo após, numa tentativa de ultrapassar o ilusionismo do espelho fotográfico, surge uma outra dimensão que seria a *fotografia como transformação do real*, "[...] a fotografia não é um espelho neutro, mas um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real" (DUBOIS, 1994, p. 26). Vale ressaltar que todas essas dimensões anteriores se moldam no caráter absoluto da imagem. Já na terceira dimensão *a fotografia como um traço do real* temos uma compreensão da concepção da fotografia denunciante da ilusão da foto-espelho. Em (SIMONDON *apud* Kastrup et al 2012), a imagem é tomada no caráter dinâmico de quatro fases: imagem motora, imagem perceptiva, imagem afetivo-emotiva (imagens-lembrança e os símbolos), e imagem invenção.

A pesquisa que realizamos faz referência ao ciclo imagem invenção, o que não impossibilita de trazemos alguns aspectos condizentes com outras fases da imagem, pois consideramos todo este dinamismo num ciclo. Kastrup (2004) traz a invenção enquanto invenção de problemas, processo que ultrapassa a busca pela resolução de um problema. No

ciclo inventivo das imagens, as oficinas podem abrir espaços para as percepções, as ideias e as emoções dos estudantes na forma como percebem/sentem/vivem a aprendizagem na Escola.

Na abordagem simondoniana, a imagem também consiste em autonomia. A imagem não é controlada, objeto, onde o sujeito a controla de acordo com os seus anseios. Nessa lógica, rompe-se com o caráter passivo da imagem, pois ela se amplia no caráter dinâmico. Para Dubois essa autonomia da imagem ocorre "porque a fotografia não é apenas uma imagem produzida por um ato, é também, antes de qualquer outra coisa, um verdadeiro ato icônico ‘em si’, e consubstancialmente uma imagem ato" (DUBOIS, 1994, p.59).

A imagem rompe essa lógica de passividade e assume um caráter dinâmico “[...] longe de curvar-se à vontade, a imagem é dotada de autonomia. Ela se impõe ao sujeito, muito mais do que se submete a seu controle. As imagens estão a meio caminho entre o subjetivo e o objetivo” (SIMONDON *apud* Kastrup et al 2012, p.61).

A abordagem que acolhemos para a pesquisa não opera na lógica da imagem como linguagem que representa a realidade. A ideia de concepção representacionista condiz com a lógica reducionista de se ter uma realidade única fora dos sujeitos que buscam sempre capturá-la. Neste ponto, vale destacar o que aprendemos com a Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2001) de que a realidade não precede o operar do observador, pois emerge na explicação. Aprofundamos esse entendimento com Levy (*apud* TEIXEIRA 1999, p. 156) ao descrever as Árvores de Conhecimento a partir desta imagem: “Como se lê esta árvore? Em primeiro lugar, ela se parece com um mosaico ou com uma árvore pintada por Cézanne [...]”.



Figura 3 - SAINT-PIERRE-aux-NONNAINS, L'Arbre de vie, s.VII
Fonte: TEIXEIRA, 1999, p.156

A partir dos estudos de Barthes (1984), podemos indicar que esta fotografia, sob um ponto de vista fenomenológico considera que o poder de autenticação sobrepõe-se ao poder de representação. Em Simondon (1989, p. 7) não necessariamente seria a imagem mais simples e a mais geométrica a mais expressiva, os sentidos para aquele que percebe tem haver com as tendências, os instintos, as paixões de um sujeito que não é produzido em laboratório, em fraca situação emocional.

Santaella e Noth sugerem uma análise da produção de imagens a partir de três paradigmas: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. De acordo com os autores, este primeiro paradigma é caracterizado pela “produção manual, acentuadamente matérica” (SANTAELLA e NÖTH, 1998, p. 163).

A imagem, nesse formato de produção, depende de algo para ser projetada, nesse caso temos o corpo, aqui mãos de quem a produz. Na obra *Guernica*, de Pablo Picasso temos o pincel numa ampliação do corpo do pintor, numa espécie de ampliação da mão. Nessa imagem instauradora, fundem-se, num gesto indissociável, o sujeito que a cria, o objeto criado e a fonte de criação” (SANTAELLA e NÖTH, 1998, p. 164).



Figura 4 - Pablo Picasso pintando *Guernica* em 1937, ícone da arte do Séc.XX.
FONTE: www.mobypicture.com

No modelo pré-fotográfico, o agente produtor encontra na imaginação o ideal para expandir o olhar do sujeito, numa tentativa de “dá corpo ao pensamento figurado”

(SANTAELLA e NÖTH, 1998, p. 170). Temos um modelo que abrange a ideia de representação fiel do real e ainda, a presença marcante do expectador admirador das produções imagéticas. Este processo onde a mão se amplia no pincel cede espaços para o prolongamento do olhar na câmera. Eis que surge o modelo fotográfico a crença de que esse processo mecânico, exercício de precisão, pode fazer uma representação do real. A câmera vem acompanhada da ideia equivocada de captura da realidade. Essa compreensão da fotografia como espelho apoia-se na técnica de produção da imagem, o “seu procedimento mecânico, que permite fazer aparecer uma imagem de maneira ‘automática’, ‘objetiva’, quase ‘natural’, sem que a *mão* do artista intervenha diretamente” (DUBOIS, 1994, p.27).

Aqui faremos um breve relato sobre três correntes de pensamento que analisam a fotografia: *mimese*, *desconstrução* e *semiótica*. A mimese “é considerada *a imitação mais perfeita da realidade*” (DUBOIS, 1994, p.27). O discurso da desconstrução denuncia as fragilidades da mimese e considera a fotografia como transformação do real. Enfatizamos que as leituras das imagens no percurso das oficinas estarão mais conectadas com as considerações de Dubois (1994), Santaella e Nöth (1998), Barthes (1984), quando estes abordam conceitos que permitem pensar a fotografia como múltiplas realidades, a partir do enfoque do sujeito.

O terceiro paradigma da imagem, o pós-fotográfico, toma início na infografia, na presença do objeto técnico computador e tela de vídeo. A imagem infográfica deriva da combinação de números, constituindo pixels.

O que preexiste ao pixel? Um programa, linguagem, números. O que está implícito num programa? Um modelo. O ponto de partida da imagem sintética já é uma abstração, não existindo a presença do real empírico em nenhum momento do processo. Daí ela ser uma imagem que busca simular o real em toda sua complexidade, segundo leis relacionais, que o descrevem ou explicam, que busca recriar uma realidade virtual (SANTAELLA e NÖTH, 1998, p.167).

Para Santaella, a natureza do infográfico é uma simulação por modelização, e a relação da imagem com o mundo remete à virtualidade, pois “funciona sob o signo das metamorfoses, porta de entrada para um mundo virtual” (SANTAELLA e NÖTH, 1998, p.172).

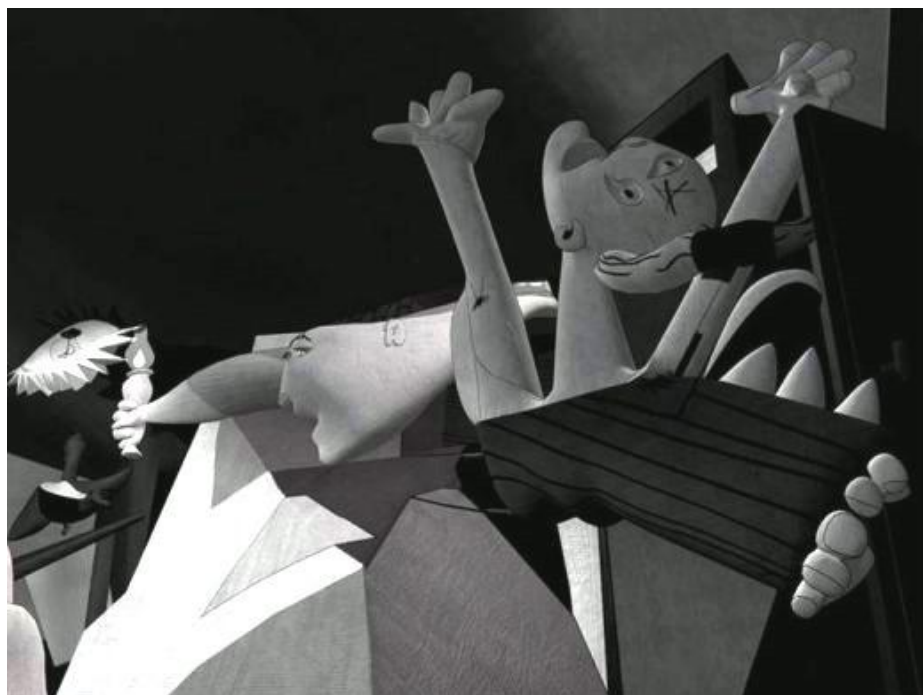


Figura 5 - Guernica – obra de Pablo Picasso produzida em três dimensões pela alemã Lena Gieseke
Fonte: www.lena-gieseke.com

Roland Barthes em “Câmera Clara” (1984) destaca a diversidade de leituras de imagens, todas animadas pelo seu observador. Nessa relação dois movimentos ganham destaque, os quais são a imagem em direção ao observador e o observador em direção à imagem. A esse primeiro movimento o autor conceitua de *studium*, são as marcas na fotografia que conseguem chamar a atenção do espectador. Esse universo seria como “descobrir as intenções do fotógrafo” (Barthes, 1984), fazendo as próprias considerações, mas num universo harmônico de legitimação do criador. No segundo movimento, conceituado de *punctum*, a reação do observador permite uma reinvenção da imagem através das suas percepções. Para Barthes é nesse campo “tenso” entre o *studium* e o *punctum* que emergem as leituras das imagens. Para este autor, ao nos encontrarmos com uma fotografia, com seus significativos detalhes, devemos após vê-la, fechar os olhos, permitindo um remontar sob a nossa consciência afetiva. Para esse autor, fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio, pois no fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa (Barthes, 1984, p.85). Esse conjunto da obra barthesiana traz sempre a fotografia como uma invenção inseparável do sujeito que a produz. Neste sentido, tomando o caráter informativo da fotografia temos uma intensidade que supõe um sujeito orientado por um dinamismo vital, ou seja, aquilo que permite ao sujeito um situar-se no mundo (SIMONDON, 1989, p. 7). Na pesquisa essa relação entre imagem e sujeito evidencia uma ligação das análises fotográficas pelos estudantes com os projetos de vida de cada um.

2. 1 IMAGENS E APRENDIZAGEM NO PERCURSO DE ESTUDANTES

Entendemos a imagem nas produções fotográficas na perspectiva de que os exercícios de autoria impulsionam processos de aprendizagem, como um metamorfosear, onde os sujeitos, na reinvenção constante de si, transformam-se na experiência. A imagem de Escher (1937) dá pistas sobre um modo de percepção da aprendizagem, uma imagem na qual a percepção de elementos cria um espaço articulado de sentidos que correspondem a uma concepção do espaço de autoria do seu criador.

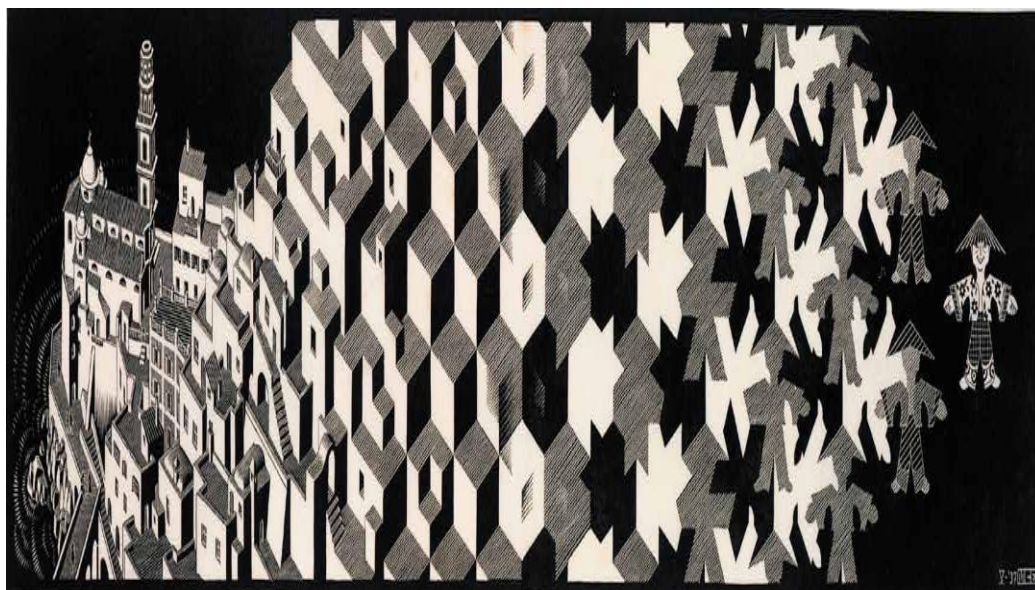


Figura 6 - Metamorfose I - ESCHER (1937).

Fonte: TJABBES, 2010.

O espaço de autoria o qual me refiro pode acontecer em oficinas fotográficas na experimentação dos estudantes de modo a ampliar e produzir aproximações com as realidades da aprendizagem na escola. Traz ainda a possibilidade de uma reinvenção das circunstâncias de aprendizagem pelos próprios estudantes, à medida que produções iconográficas não estão desconectadas das experiências desses sujeitos na escola. Os estudantes inventam realidades educativas na dinamicidade das conversações por meio das produções fotográficas e, ao inventá-las, criam novos ambientes de aprendizagem. E, ainda nessa relação, os estudantes tornam visíveis suas percepções sobre a escola em práticas de exercício de autoria. Para Maraschin, “toda a autoria, é ao mesmo tempo, exercício de autonomia e de implicação, de responsabilidade pelo que se cria” (MARASCHIN, 2004, p. 104).

Este contexto nos permite entendimentos sobre como vem sendo o processo de legitimação dos estudantes na escola, onde não podemos deixar de fora os questionamentos

sobre quais espaços existentes na instituição permitem aos estudantes o exercício de autoria e, ainda, em que circunstâncias de produção de autoria a escola atribui significância, valoriza, enfim, as produções dos sujeitos.

O percurso dos estudantes na produção de imagem interage com a compreensão da aprendizagem como cognição inventiva, remetendo a um processo de autoria dos sujeitos à medida que estes encontram espaços para a autonomia. Tomamos o caráter de produção como processo que vai além do ato de fotografar. Compreendemos que é um fazer mais complexo que implica desde o operar dos estudantes com a câmera fotográfica, a observação e análise sobre como significam o espaço fotografado e ainda o olhar atento e a reflexão sobre as tomadas das imagens produzidas, todos como elementos em interação pertinentes ao repertório do estudante.

Ao referir ao ciclo inventivo da imagem, temos uma imagem que, no processo inventivo, pode dar origem a outras imagens. Essa amplitude se concretiza na experiência das oficinas, quando os estudantes se encontram nos espaços de produção de imagens. Neste processo, algumas fotografias podem inventar imagens perceptivas, permitindo fluir o processo de materialização, como se as imagens perceptivas dos estudantes reconstruíssem outras realidades da aprendizagem na escola, fazeres que possam trazer como efeitos um deslocamento para novos territórios de autoria.

Entendemos que uma imagem pode ser vista como um instante do viver em redes de conversações e dar visibilidade ao movimento do linguajar e das emoções que se reconfiguram na experiência. O exercício do “olhar” e as narrativas que vão surgindo nesse percurso, através da interação no coletivo, favorecem uma aprendizagem na convivência. Este processo inventivo consiste na interação do sujeito com a imagem, numa relação constitutiva da aprendizagem. Esse sujeito inacabado pode no espaço coletivo das oficinas aprender com as circunstâncias que emergem nas análises das imagens. A conversa sobre as imagens permite aceder a processos de conhecimento dos estudantes.

Achamos interessante trazer o conceito de invenção, assim como fez Kastrup, recorrendo à sua etimologia latina – *invenire* –, que significa compor com restos arqueológicos. Inventar é garimpar aquilo que está oculto, mas que ao ser removido, revela-se já estando lá (KASTRUP, 2005). Ou seja, não se trata de inventar algo novo através do nada. Nesse sentido, a invenção na aprendizagem não traz consigo a exigência da descoberta do novo, mas de potencializar aquilo que de fato está em dormência. Na experiência de oficinas, implica em ampliar os espaços de autoria dos estudantes, para que esses encontrem um convite para falarem de si, das vivências na escola nesta experiência de produção de imagens.

Não se trata de inventar algo através do nada, mas de fazer emergir o próprio sujeito no aprender.

O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado. (KASTRUP, 2004, p. 13)

As imagens trazem no percurso dessa experiência outros elementos potencializadores das narrativas dos estudantes, a produção fotográfica favorece desde o início do seu processo um patamar de autoria pelos estudantes. Estes interagem com o objeto técnico: câmera fotográfica, lançam olhares sobre os diversos territórios escolares e fazem análises sobre as produções imagéticas no coletivo numa experiência que diverge dos instantes imperativos e dos gestos como palavra de ordem (Deleuze, 1995). A partir desses espaços de autoria de pensamento (Fernández, 2001), torna-se possível surgir o sujeito aprendente.

Na aprendizagem inventiva, o fluxo de problemas destaca-se em relação ao movimento de busca de soluções. Invocando o pensamento deleuziano conceituamos a aprendizagem inventiva mais próxima ao aprendiz de artista do que, propriamente, do aprendiz de cientista. Na obra *Proust e os Signos* de Giles Deleuze, a arte é sempre objeto de um aprendizado, seja na objetiva, na subjetiva, ou em outros campos (DELEUZE, 2003). É importante enfatizar que quando Deleuze usa o termo artista e não cientista para conceituar o aprendiz, considera a era de uma ciência centrada na ilusão da objetividade sem parênteses, ou seja, a presença do cientista que pouco se inquietava com suas perguntas, por isso é que se movia mais na busca de soluções externas, verdades a sere alcançadas. Com isso temos uma aprendizagem dos estudantes nos domínios da arte, a partir do inacabamento do sujeito na sua constante invenção. Para Kastup:

O aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos (KASTRUP, 2005, p. 1280).

Na perspectiva da invenção, a aprendizagem desvia-se das concepções ambientalistas que situam o aprender enquanto processo de solução de problema. Trata-se de processo de produção de subjetividades, no caso da pesquisa em curso, subjetividades de estudantes. Isso condiz no percurso em que estudantes inventam imagens fotográficas e não se sentem em busca de soluções, o que seria na temática da pesquisa procurar apontar como a escola deve operar. Quando encontramos nos espaços das oficinas as imagens operam como num esburacar, produzem fissuras, aberturas para uma invenção de outras circunstâncias para o aprender na escola. Assim, a conversa sobre as imagens permitem aceder a processos de conhecimento dos estudantes sobre a experiência.

O percurso fotográfico pode fazer emergir os sentidos sobre o estar na escola, sobre as circunstâncias que operam o aprender. Esta produção de imagens pelos estudantes no contexto das oficinas flui de modo espontâneo. Temos a proposta da oficina. Aqui o que é importante destacar é que o fazer faz fluir distintos olhares. Muitas vezes os procedimentos na escola se voltam para o objetivo de, trazer, produzir realidades com condutas que procuram “aquilo que se tem de melhor”, ou ainda de “mascarar tudo aquilo que o outro não pode saber” tão comum nas atividades que envolvem o ato fotográfico. Dessa maneira, o percurso dos estudantes na experiência com imagens fotográficas permite a estes qualificarem os ambientes escolares com as percepções trazidas do próprio viver na escola. Entendemos que na análise da dinamicidade das produções fotográficas e das reflexões da experiência feitas pelos estudantes poderemos buscar as recorrências/aproximações e processos recursivos, com suas diferenciações, de modo a fazer emergir o ciclo inventivo da imagem na experiência dos estudantes.

Estamos de acordo com Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), autores que sustentam a tese de que aprender é resultado de transformações na convivência, processo em que um respeita o outro como legítimo no seu modo de pensar, de sentir, de conhecer. O respeito a si e ao outro pode ser compreendido na reflexão sobre o ato de conhecer, quando não aceitamos mais o conhecimento como verdade absoluta que buscamos capturar, mas como explicações que fazemos na experiência. As aproximações com a rede teórica desses autores vão se constituindo à medida que nos valem da ciência cognitiva da Biologia da Cognição, através da teoria da autopoieses quando estes nos explicam que todo ser vivo é determinado estruturalmente numa relação dinâmica estrutural interna ou ainda, através das trocas estruturais que ocorrem entre o ser vivo e o meio no qual esta inserido, embora este último não o determine. Dessa forma, dialogamos com os apontamentos sobre a constituição do vivo e do conhecimento num operar marcado pela compreensão autopoietica, ou seja, de

produção e de invenção dos sujeitos no processo de aprender. Ao mesmo instante em que pode se mostrar capaz de superar a dicotomia entre ensinante e aprendente, enfraquecendo relações do conhecimento quando estas acontecem de modo a negar o conhecimento através das práticas de exclusão em que não consideram a legitimidade do outro.

Os ensinamentos de Bateson nos ajudam a compreender o desenvolvimento de circunstâncias de não-aprendizagem e de não aceitação do sujeito. Para este autor, as crianças mesmo antes mesmo das primeiras experiências escolares são ensinadas a definir as coisas que as cercam através de critérios puramente objetivos e não “através de sua relação com as outras coisas” (BATESON, 1979, p. 25). Essa relação da aprendizagem centrada na objetivação contribui para a condição dos estudantes enquanto objetos no ato de conhecer, sem uma postura de autoria, entendendo que a autonomia, a criatividade, a produção tornam-se elementos insignificantes neste processo.

Com isso, não há intenção de apontar erros e acertos no operar da escola, pois persiste a dimensão de que somos fechados às informações, ao mesmo tempo em que nos mostramos abertos às trocas e possíveis perturbações deflagrando transformações estruturais na convivência (DEMOLY, 2008). Estas podem reformular o pensamento e favorecer com que os sujeitos experimentem outras dimensões no convívio escolar.

2.2 APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DE AUTORIA NA EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES

O exercício de autoria na aprendizagem dos estudantes emerge de um processo complexo onde o sujeito não se adequa ao mundo, mas os mecanismos de controle, de ordem, de estabilidade quando acompanham o processo de aprendizagem corroem a condição de autor através da invenção. O conceito de aprendizagem inventiva está em sintonia com os espaços de autoria dos estudantes, sem estes os sujeitos tampouco conseguem inventar os seus mundos.

Buscando compreensões acerca da autoria dos estudantes numa relação com a estrutura rígida do aprender na escola, torna-se interessante dizer que nosso entendimento acerca da autoria está sustentado numa concepção do sujeito que não se revela apenas através da fala, do corpo, mas de um sujeito que se autora através das brechas que lhes permite aprender. E na escola, muitas vezes, os estudantes encontram nos espaços rígidos de sala de aula uma outra forma de se constituírem na autoria, essa tão expressiva através do silêncio.

Com isso os estudantes atuam sobre essas circunstâncias de aprendizagem ao mesmo tempo em que essas atuam sobre ele. E para conseguir operar no exercício da autoria dentro de certa estrutura do aprender na escola, constituir-se enquanto sujeito implica refazer-se continuamente mantendo a organização do sistema vivo, sua condição enquanto sujeito aprendente-ensinante.

O acoplamento estrutural de Humberto Maturana e Varela (2001), torna-se condição essencial na linguagem, e na aprendizagem à autoria dos estudantes. Na escola isso traria perturbações mútuas entre o sujeito e mundo, um sujeito que se reinventa no mundo ao mesmo instante em que este também se reconfigura, ou seja, através de mútuas perturbações. Tomaremos o processo formativo implicado com o viver onde os estudantes se constituem sujeitos nos espaços de autoria numa dimensão da imaginação, da invenção e da interação. Tais apontamentos estão apoiados na Biologia do Conhecer onde existe a experiência de aceitação do outro, rupturas diante da lógica individualista, competitiva que preponderam no social. Ao contrário, pensamos no acolhimento do outro, enquanto legitimação dos seres.

A autoria dos estudantes implica um olhar sobre as vivências desses na sala de aula. Isso não significa que esse seja o único espaço para a autoria dos estudantes, mas que ganha destaque por ser um espaço repleto de significância através de uma cultura da aprendizagem na escola e onde os estudantes passam a maior parte do tempo. Os estudantes na autoria tecem escolhas de um modo de viver, configurando-as conforme os sentidos sobre o aprender na escola. Na corporalidade humana de Humberto Maturana e Varela (2001), seria o resultado do viver em conversações, de modo que cada sujeito é único no processo de aprendizagem.

Nos domínios cognitivos da autoria os estudantes não podem ser considerados como uma massa homogênea, mas como sujeitos que dentro da sua singularidade não passam despercebidos no coletivo. Isso estaria alicerçado no entendimento de que cada sujeito tem suas perguntas traçadas num modo particular de ser. Os mecanismos de controle, de ordem, de estabilidade quando acompanham o processo de aprendizagem corroem a invenção dos estudantes e oprimem os projetos de vida dos estudantes no espaço escolar. Falo em projeto de vida considerando a existência de um sujeito que tem seus desejos, seu viver e seus anseios. Um sujeito que não chega à escola como uma folha branca a ser preenchida pelos ensinamentos conteudísticos do professor tantas vezes traçados numa relação de poder ao dar os comandos aos estudantes. E eis que me lembro dos dizeres de Deleuze (1988), quando nos diz que o poder sempre separa as pessoas, que estão submissas a ele, impedindo-as de fazerem aquilo que podem fazer. Para esse filósofo todo poder é triste mesmo quando os que o detém se alegram.

Chomsky em um debate¹ com Foucault em 1971 sobre “Justiça versus Poder” traz o conceito de natureza humana numa relação estreita com uma investigação na criação, uma criação livre sem o efeito limitado e arbitrário das instituições. Na escola a negação da legitimidade do outro e de si mesmo pode aparecer quando um aluno é deixado no *cantinho* dos espaços de aprendizagem, seja por sua quietude, por não “atrapalhar” a aula, ou ainda pela perturbação das suas inquietantes perguntas ou demandas de atenção que faz com diferentes gestos e atitudes. Tantas outras marcas de sofrimento e humilhação se mostram na educação escolar, as notas expostas promovendo a competição, o temor e o medo de perguntar em sala de aula quando o conhecimento é tratado como busca de verdades.

No entanto, essa realidade surge daquilo que seja tido como necessário de transformação pelos estudantes. Nem sempre os momentos de rigidez em sala de aula serão interpretados por esses sujeitos como atividades de limitação à aprendizagem. Inclusive alguns podem até acharem como sendo imprescindíveis para aprender. Um bom exemplo disso seria quando presenciamos falas dos estudantes que sustentam essa estrutura rígida de sala de aula. Outros desses até não gostam da vivência de controle, da cobrança, do silêncio, mas entendem como essenciais para aprenderem. No entanto, percebemos que a aprendizagem a qual se referem está relacionada com o modelo cognitivo da representação, tão ilustrada na aprendizagem dos conteúdos, onde os estudantes assumem papéis de receptores da aprendizagem.

E como pode se dar esse processo de invenção e autoria dos estudantes numa estrutura rígida do aprender na escola. A concepção que trazemos da autoria não condiz apenas com os momentos onde os estudantes podem se expressar através da fala, corpo, etc. A autoria de estudantes no processo de aprendizagem envolve uma relação de produção, de invenção. Assim, a função transformadora da educação terá sentido se conseguir dar importância às relações de convivência com os diversos sujeitos. De acordo com Maturana a educação enquanto fenômeno de transformação na convivência consiste num ambiente relacional onde o educando não aprende apenas uma temática, mas sim um viver e um conviver. Ainda conforme, o autor:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o

¹ Terceiro debate do Projeto Filósofos Internacionais, que aconteceu na universidade ocorrido na Escola Superior de Tecnologia de Eindhoven (Países-Baixos), em novembro de 1971.

tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. (MATURANA, 1999, p. 29)

O que temos na concretude do fazer na escola? Aprender se mostra muitas vezes em meio a mecanismos de repetição, seja em ficar ouvindo aqueles que falam à frente ou ainda, quando o fazer está na escrita, passamos a interpretar ou mesmo a fazer cópias. O espaço da escola quase sempre não se apresenta para a pesquisa, nem tampouco para fazer questionamentos, para a produção de perguntas. Ao contrário, os que perguntam, os que duvidam podem ser interpretados como sendo aqueles que atrapalham a aula, que não entenderam o conteúdo porque estudaram pouco. Trata-se, de acordo com Nize Pellanda, do “autoritarismo epistemológico: alguém tem o direito de dizer e alguém tem que ficar calado” (Pellanda, 1996, p. 238). Nesse sentido, não existe outro caminho diferente da linearidade. A organização das estruturas da escola tende em preferir a “ordem pela ordem” ao da “ordem pelo ruído” (Foerster, 1996). De forma que, sem ruído, sem a perturbação se mantém uma lógica do fazer educativo. Porém, estas são condutas que rejeitam o processo de se mostrar sujeito no processo cognitivo, condutas que emperram, impedem o desenvolvimento da autonomia (Maturana e Varela, 2001) nos mostram que:

A autonomia dos seres vivos é uma alternativa à oposição representacionista. Por serem autônomos, eles não podem se limitar a receber passivamente informações e comandos vindos de fora. Não “funcionam” unicamente segundo instruções externas. (MATURANA e VARELA, 2001, P.14).

Durante o percurso educativo a presença do professor se mostra articulada com a aprendizagem do estudante. Esta relação muitas vezes é tramada com base no controle daquele que se pensa ensinando alguém que aprende. Ao construir um cenário onde a aprendizagem dos estudantes seja constituída na autoria, a escola faz ressurgir em si novas relações. O envolvimento entre os diversos sujeitos na convivência em escola pode fazer com que os dispositivos de desconfiança e controle percam o sentido, pois são desfavoráveis aos sujeitos cognoscentes.

Entendo que o professor, ao agir no processo de aprendizagem apoiado nas ações de controle vai freando a autonomia dos estudantes e, em decorrência, inibe aos mesmos que se

transformem na experiência da autoria. Ao ser questionado sobre o que é ser professor Maturana (1990) falou:

[...] digo a vocês: “Perguntem”, e aceito que vocês me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir. Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos². (MATURANA, Humberto, depoimento, 1990).

Para tanto, essa implicação da autoria na aprendizagem vai se ampliando, à medida que os sujeitos se sentem a vontade para aprender, para trazer as suas ligações com o próprio mundo. Já que, muitas são circunstâncias de aprendizagem na escola sem estarem em congruência com os projetos de vida dos estudantes. Esse modo de operar com a aprendizagem na escola deflagra realidades onde esses sujeitos se encontram numa dinâmica de conservação para manter uma estrutura baseada na ordem, numa tentativa de conservar a razão sobre a emoção. Os estudantes são impulsionados a vivenciarem relações competitivas justificadas como sendo essenciais no processo de aprendizagem.

Deixo transparecer que a autoria dos estudantes não afasta a importância dos professores no processo de aprendizagem. Ao contrário, estes, ao estarem imersos num processo coletivo tem os seus fazeres reformulados. E podem tecer uma convivência embasada no respeito e na individualidade de cada ser, o que faz fluir a aprendizagem. Entretanto, para que se dê a aprendizagem faz-se necessário que os estudantes encontrem nos espaços da escola sentidos para se mostrarem enquanto sujeitos, autores capazes de transformar a si mesmos continuamente em seus processos cognitivos. Esse processo supera a ideia de mediação do fazer docente, já que implica numa interação de crescimento mútuo entre estudantes e professores. Não temos um caminho em que o professor faz mediação para que o aluno chegue lá. Temos uma certa direção e responsabilidade no processo, mas sabemos que o processo de aprendizagem requer perturbação e mudança do professor e dos estudantes, em congruência. Ambos se aceitam enquanto legítimos na convivência. Nesse sentido, para se

² Depoimento de Humberto Maturana - "O que é ensinar? Quem é um professor?", Traduzido do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso Biología del Conocer, (Facultad de Ciencias, Universidad de Chile), em 27/07/90.

mostrar autor, os sujeitos precisam ser aceitos, acolhidos. E como os estudantes podem se mostrar sujeitos na escola? Já que, para se mostrar sujeito, faz-se necessário os espaços de autorias e, em grande parte, não é o que encontramos nas escolas. Tomamos o fazer docente na metáfora da aprendizagem, a travessia do rio na Filosofia Mestiça de Michel Serres:

Perceberão os mestres que só ensinaram no sentido pleno aqueles aos quais contrariaram, ou melhor, completaram, aqueles que obrigaram a atravessar? De fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho... Quem não se mexe nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. Teus semelhantes talvez te condenem como um irmão desgarrado. Eras o único e referenciado. Tornar-te-ás vários, às vezes incoerente como o universo que, no início, explodiu, diz-se, com enorme estrondo. Parte, e tudo então começa, pelo menos a tua explosão em mundos à parte. Tudo começa por este nada. (SERRES, 1993, p.14).

As resistências que podemos observar na afirmação de suas certezas tendem a homogeneizar tudo em busca do igual, do conhecido. Esta lógica opera na educação um desencontro com os espaços de autoria dos sujeitos, quando não consegue operar uma educação que esteja articulada com a vida dos mesmos. Nesse sentido, as produções dos estudantes imersas numa experiência de autoria podem construir uma outra lógica educativa. Agora ancorada na construção da aprendizagem pelos estudantes e na singularidade de cada ser envolvido nesse processo.

2.3 IMAGENS TECEM TERRITÓRIOS

Temos no esforço da ciência contemporânea a relevância do domínio cognitivo, a autopoiese (Maturana e Varela, 2001) a qual poderíamos fazer referência à experiência de produção de imagens para a cognição. Nessa teoria há uma indissociabilidade entre o sujeito e o mundo, e na fotografia se sustentaria numa experiência que concebe a articulação dos estudantes com os projetos de vida, ou seja, embasada na autoria dos sujeitos no processo de aprendizagem.

A autoria existe quando incentivada nas relações de aprendizagem e nas diferentes formas de produção de linguagem como é o caso da fotografia. Podemos ter nas imagens uma experiência cognitiva, que traz modos de perceber a escola através das diversas realidades que vão se constituindo na linguagem enquanto fenômeno que se configura no viver, na experiência dos sujeitos. A subjetividade traz os modos de vivências nas expressões dos sujeitos no encontro com a experiência através da produção de imagens. No enfoque da

imagem inventiva, as fotografias tecem processos de aprendizagem quando na experiência cognitiva, os estudantes trazem modos de perceber a escola através de um processo recursivo da experiência.

O território escolar constitui enquanto elemento fundamental ao processo de aprendizagem dos estudantes e as imagens fotográficas podem conferir essa complexidade territorial a partir das compreensões acerca das relações existentes entre a fotografia e o seu referente. Tomamos o conceito de território numa aproximação com a filosofia contemporânea de Deleuze e Guatarri (1995), quando esses articulam entendimentos sobre o território a partir de uma perspectiva de que território define e é definido pelo organismo através de uma relação recíproca. Para estes autores, território é o domínio do sujeito, mas que esse ao sair desse território pode experimentar outras vivências. Este conceito de território tem sentido a partir de um movimento do qual se sai dele, e esse dinamismo ocupa um posicionamento de destaque quando buscamos compreender a aprendizagem, pois sinaliza os limites, no contexto escolar este conceito é fundamental para entendermos a necessidade dos alunos em transgredir os espaços escolares em busca da criação de novos territórios. Para Deleuze:

O território não é algo fechado, é muito mais um vetor em movimento, porque continuamente encerra em si movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Ou, ainda melhor, o território é um vetor de saída do território. O território é devir: deixa-se invadir ou invade, é povoado, desertado. (DELEUZE apud LARRAURI, 2009 p. 37-38).

No abecedário de Gilles Deleuze e Guatarri temos uma filosofia onde esses autores trazem o elemento território a partir da invenção do conceito de desterritorialização. E no processo de aprendizagem essa desterritorialização só seria possível a partir da autoria, quando os estudantes podem se deslocar para circunstâncias de criação do conhecimento. Nesse sentido, as imagens fotográficas favorecem uma aproximação com o repertório dos territórios escolares, ao mesmo instante em que não ignora o estudante nesse campo de produção, o que acaba constituindo a desterritorialização, ou seja, diminuindo limites para a ação dos estudantes e inventando outra territorialização da aprendizagem na escola, através do movimento cíclico entre sujeito fotógrafo e território fotografado. Esse complexo movimento indica o ponto de vista como autoria dos estudantes através do processo de criação e invenção de realidades da aprendizagem através da produção de imagens.

Na escola muitos são os momentos que se dão nas “mil certezas, raros momentos de invenção” (SERRES, 1993, p.157), pois insiste uma relação de dominância sobre o que pode se constituir em cada território. E eis que surge nesse contexto o autor, um estudante, que vai se escondendo sob capas para poder se manter vivo na escola, assim como a figura múltipla de Arlequim, imperador da Lua, que ao voltar do espaço diz numa entrevista que todo lugar é igual diante do público ao desafiá-lo com a pergunta: “Hei, você aí, que diz que toda parte é como aqui, quer que a gente acredite também que sua capa é feita de uma mesma peça, tanto na frente como na traseira?” (SERRES, 1993, p.1). Arlequim numa tentativa de encontrar respostas começa a retirar seus trapos de tecidos, desfolhamentos, mas não perde sua essência e consegue brotar na invenção.

Buscamos na metáfora de Arlequim de Michel Serres (1993) quando nos fala do sujeito múltiplo, o entendimento do posicionamento dos estudantes na escola, quando esses retiram suas capas para poder se constituir em cada território. Entre trajes para o recreio e para a sala de aula, assim os estudantes vão conseguindo autorar-se na aprendizagem. As imagens trazem o território do recreio com dinamismo, o movimento dos corpos, são expressões que divergem do contexto de sala de aula com os estudantes sentados.



Figura 7: Estudantes no recreio



Figura 8 - Estudantes após o recreio

Nesse sentido, entendemos a desterritorialização a partir de uma lógica de criação de outros espaços para o aprender, seja através da reinvenção dos domínios de poder em formatos de autoria dos sujeitos. Esta dialoga com os anseios dos sujeitos, com os sentidos da aprendizagem pelos estudantes. As imagens nos mostram um sujeito inventor, além daquele que forma algo novo, mas aquele que consegue transformar o já existente, criando novos formatos. No processo de aprendizagem seria como se os estudantes pudessem reinventar os formatos rígidos da escola em espaços para a própria autoria, ou seja, “aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP, 2001, p.21).

Trazemos a noção de território quando queremos compreender o dinamismo de cada espaço escolar através das fotografias dos estudantes. As imagens trazem particularidades típicas de cada território, aproximando-nos de expressões da aprendizagem dos sujeitos esperado para cada espaço. Aqui faremos algumas reflexões sobre o território do recreio, da sala de aula, laboratório de informática, biblioteca e outros que vão se constituindo na experiência com os estudantes. Percebemos que a fotografia permite um encontro com a autoria dos estudantes na sala de aula e no recreio. As imagens deflagram a vivência dos estudantes no território da sala de aula e do recreio e que pode ser compreendida na filosofia de Michel Serres ao trazer o cotidiano da escola. Aproximamo-nos desse cotidiano em Serres (1993):

Toca a sineta. A porta da sala de aulas abre para os colegiais, um pátio vazio e feio que eles invadem berrando nas horas ditas de recreio: primeira divisão criteriosa do espaço e do emprego do tempo oferecida ou imposta, em nossas latitudes, às miniaturas de homens colocadas em grupos, para que ali construam seus reflexos. Dentro, do alto de sua estatura, o professor dita a ortografia e o cálculo garante a ordem das fileiras e das cadeiras, a hierarquia; da soleira para fora, a disputa expande os gritos e a fúria, as batalhas, o caos sem esperança, logo que a sineta toca. (SERRES, 1993, P.152).

O território através das imagens ultrapassa a ideia do ambiente homogêneo da escola. Esse contexto das imagens fotográficas decorre das relações de aprendizagem experimentadas pelos estudantes na escola e se manifesta nas recorrências da produção de imagens desses sujeitos. Demoly (1999) em seu livro intitulado *O lugar da professora na escola: mecanismos institucionais de poder-saber* discute um movimento, nem sempre perceptível, em que crianças e professores experimentam um estar-não estando nas funções de aprendente ou de ensinante. Um estar ali desejando estar em outro lugar, dispositivos que criam obstáculos para o exercício de autoria de professores e de estudantes na escola. Esse desejo dialoga com a ideia de território, pois a territorialidade existe através do movimento e na escola funcionaria como a possibilidade de outras vivências para o aprender.

3 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

As experiências que trago e as circunstâncias que vivenciei na escola se encontram agora na questão de pesquisa. São experiências que encontram sustentação nos apontamentos de Maturana:

[...] experiência enquanto seres humanos como um foco do qual nossas explicações não devem se desviar, a conceituação da linguagem e da cognição como atividades que observamos no espaço de interações em que vivemos, e não como propriedades intrínsecas do humano. (MATURANA, 2001, p. 12)

Neste sentido, parto do entendimento de que transformamos e somos transformados ao interagir e conviver com os outros e, sobretudo, que as realidades não são únicas, se mostram no enfoque de cada sujeito, em como estes outros percebem a realidade pesquisada. E esta condição de pesquisadora dos fenômenos envolventes da autoria dos estudantes no processo de aprendizagem na escola não nos confere uma ação de julgamento sobre o fazer da escola. Trata-se de um dinamismo mais complexo, onde na interação com os sujeitos nos permite entendimentos acerca das realidades vividas pelos estudantes na escola. E como nos afirma Deleuze (1992, p.132) “Pensar é sempre experimentar não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”.

Nossas reflexões, as que se referem à estrutura complexa de escola, envolvem as formas como os sujeitos interagem na aprendizagem, estas não podem ser traçadas sob a ótica simplista da linearidade. Ao contrário, para compreendermos o operar educativo no imbricamento com a autoria dos sujeitos, a análise reflexiva precisa estar em sintonia com a instituição de ensino onde me proponho a pesquisar. Lembrando que esse pesquisar está envolvido na experiência conjunta dos participantes e da minha enquanto pesquisadora. Esta posição construo estando de acordo com a perspectiva da enação de Varela (1990), que consiste na oposição ao modelo representacionista ainda tão impregnado nos fazeres das instituições de ensino e pesquisa. Enação para Varela significa “em-ação” no sentido de emergir um fazer, o que, na metodologia que desenvolvemos, implica em uma ética do “fazer com”.

No contexto da experiência, volto-me muitas vezes as circunstâncias que vivenciei na escola. Algumas na condição de estudante, outras enquanto educadora, configurando-se como “um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos” (MATURANA E VARELA, 2001, p. 29-30). Entretanto, busco neste processo de conhecer uma forma onde a minha vivência não crie uma

espécie de véu que impeça um encontro com outro, ou seja, com a experiência dos estudantes pesquisados.

No percurso da pesquisa daremos ênfase às relações entre os sujeitos na escola quando estas acontecem de modo a negar o conhecimento, as práticas de exclusão em que não consideram a legitimidade do outro. As considerações tecidas aqui dialogam com Humberto Maturana quando esse conceitua um aprender como resultado de transformações na convivência e um respeito ao outro como legítimo no seu modo de ser-fazer. O respeito a si e ao outro pode ser compreendido na reflexão sobre o ato de conhecer, quando não aceitamos mais o conhecimento como verdade absoluta que buscamos capturar, mas como explicações que fazemos na experiência.

Entendendo que uma pesquisa envolvendo a autoria no processo de aprendizagem poderia ocorrer em qualquer nível de ensino, a escolha de que os participantes fossem estudantes do 6º ano baseou-se nos apontamentos de pesquisas que reforçam ser este nível de ensino um ano bastante crítica, devido a algumas variantes dentre estas, destacamos a transição para a adolescência. Já a dúvida sobre a escolha de quantos estudantes participariam da pesquisa foi confortada no momento da qualificação do Projeto, quando a professora Cláudia Freitas, membro da Banca, reforçou-nos as potencialidades de um menor número de participantes diretos na pesquisa quando se pretende desenvolver um trabalho de escuta com os sujeitos. Neste sentido, optamos por escolher 10 estudantes, mas logo viria uma outra inquietude, agora considerando os critérios para escolher 10 estudantes numa escola com um quadro de 115 discentes do 6º ano. Esta pergunta me acompanhou até o instante em que numa conversa com a professora Ana, Supervisora Escolar, percebo que já existe na escola uma lista com aproximadamente 10 alunos do 6º ano, os chamados “trabalhosos” e “danados”. E que a escola vem a tempo buscando desenvolver atividades para que esses possam se integrar satisfatoriamente a rotina escolar.

Nas conversações muitas foram as descrições que situavam estes estudantes como sendo aqueles que gostavam das atividades mais dinâmicas da escola, ao mesmo instante em que apontavam a necessidade de transformações no cotidiano escolar para que os espaços na escola tornassem mais atrativos para estes jovens. Logo sou tomada pelo desejo de buscar conhecer num trabalho de escuta com esses sujeitos o processo de aprendizagem na escola numa relação com a autoria. Conhecer mais sobre as realidades escolares sob o olhar dos que nem sempre se adequam as exigências escolares.

O encontro com a Escola através destas conversações foram potencializadores a compreensão de algumas concepções e vivências em torno do processo de aprendizagem no

cotidiano escolar. Recordo-me quando uma professora sentada ao meu lado dirige-se a mim perguntando em tom baixo: “Sua pesquisa é com o 6º ano né? “Trabalho com o 9º ano e seria bem legal uma pesquisa dessas com eles”. “Tenho muita dificuldade com essa turma, dou uma aula excelente e aí quando passo o dever de casa eles não fazem”. E continua angustiada:” isso me deixa arrasada! “Acaba com qualquer professor”! A fala desta professora me fez lembrar os quadros fixados no patamar mais alto na parede inicial, logo ao entrar na escola, visualizados na minha primeira visita à escola. Quadros que traziam o Prêmio: “Escola de Qualidade”, alcançado pela Escola nos anos consecutivos de 2009 a 2011. No início apenas estranhei o fato dos quadros estarem localizados numa parede tão alta. Pensei em várias hipóteses desde o desejo por parte dos que os puseram ali com o intuito de protegê-los, já que os quadros estavam emoldurados em vidro ou ainda, tratar-se de uma posição estratégica para fixar os quadros e com isso enaltecer a escola aos que assim como eu logo perceberiam a premiação conquistada pela escola.



Figura 9 - Prêmio: Escola de Qualidade
Fonte: Arquivos da Pesquisa 2013

Mas com a fala da professora tudo isso se aglutinou sobre quais critérios dariam tal premiação. Em outro encontro na escola quando esclareço o projeto de pesquisa que coordenarei numa experiência com os estudantes uma das gestoras traz novamente na conversa o Prêmio, e diz em contentamento do orgulho da escola em ser premiada. Nossa conversa flui e descubro que o Prêmio “ESCOLA DE QUALIDADE” é instituído pelo Decreto Municipal Nº 3546, de 15 de novembro de 2009, coordenado pela Secretaria Municipal da Cidadania e Gerência Executiva da Educação. Objetivando reconhecer e

premiar as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, por meio de suas equipes de profissionais e alunos, em função das iniciativas inovadoras desenvolvidas e constatação da melhoria dos resultados do ensino.

Na conversa retomo o projeto da pesquisa ao mesmo instante em que percebo a conexão da premiação com os resultados de ensino. Falo sobre os processos da aprendizagem, da autoria e tecnologia que estarei investigando na interação com os estudantes do 6º ano da escola. Amplio alguns pontos já antes esclarecidos no convite e termo de consentimento livre e esclarecido e demais recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Acho interessante destacar aqui a aceitação do projeto pelos sujeitos da escola. Chamou-me atenção o posicionamento repleto de entusiasmo de uma das supervisoras escolar ao reforçar a importância da pesquisa participativa na escola. Ressalta que a escola participou de diversas pesquisas, mas em grande parte tratava-se de pesquisas onde os pesquisadores dirigiam até à escola para coletar informações através do uso de questionários e que estes estavam mais direcionados aos professores. Além disso, disse da importância de um trabalho direto com os estudantes do 6º ano envolvendo a interação com as tecnologias, pois o desejo por esta interação por parte destes sujeitos é algo constante na escola. Com isso, nesta experiência a vontade de inter-relacionar a tecnologia com o cognitivo surge na dinamicidade que esta pode dar no processo da pesquisa e ainda na proximidade dos alunos quando envolvidos nestas relações, no operar objetos na linguagem.

Tecnologia neste trabalho está compreendida a partir dos apontamentos de Simondon (1958), onde máquina e homem não diferem como naturezas contrárias e indiferentes entre si, mas como naturezas complementares e enriquecedoras. E, nessa ligação, parto da possibilidade de presenciar outras relações do conhecimento com a interação dos estudantes com as câmeras fotográficas, sempre pensadas nos deslocamentos simultâneos que constituem um e outro, ou seja, na perspectiva da invenção. Aponto o acoplamento tecnológico aproximado de uma relação tríade: aprendizagem-aluno-tecnologia, relação esta capaz de fazer operar outras formas de conhecer e viver, já que estes são mecanismos inseparáveis.

3.1 OS SENTIDOS DA ESCOLA: ENCONTROS NO EMOCIONAR DOS SUJEITOS

O fazer educativo acontece e ajuda a compreender o que é inegável, muitas vezes não compreendido nas escolas, a heterogeneidade social e o crescimento possível da singularidade

de cada sujeito envolvido no seu processo de formação. É possível considerar uma ética moldada na ação. Conforme, Varela (1996, p. 31): “[...] la ética está la necesidad de una práctica de transformación en la vida humana. Una práctica que lleve al cuestionamiento sostenido y a la eventual disolución de la creencia sólida en un 'yo' sustancial o centro cognoscitivo.”

A incongruência entre o dizer e o fazer é uma das marcas escolar inibidora do prazer dos estudantes pelos espaços fechados de sala de aula. As concepções sobre a autonomia do estudante no processo de aprendizagem, quase sempre, não ultrapassam o plano do discurso, e pouco conseguem estabelecer uma coerência operacional com aprendizagem tramada na atuação dos sujeitos. E a escola ao invés de potencializar os espaços de autoria dos estudantes nos processos inventivos da aprendizagem se fecha nas metodologias inibidoras do sujeito aprendente. Não quero com isso disparar julgamentos à escola com seus estudantes e professores, mas de compreendê-los dentro de um contexto complexo onde traremos investigações da autoria em conexão com a aprendizagem dos sujeitos a partir do emocionar dos sujeitos. Para Maturana e Zoller:

O emocionar, presente nas redes de conversações, pode modificar a linguagem e também modificar a ação, possibilitando transformações na convivência, logo, na aprendizagem. “É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que transforma numa ou noutra a ação [...]” qualificando um determinado comportamento (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p. 10).

No contexto da experiência, o encontro com Silva, um dos estudantes participantes da pesquisa, acontece com antecedência, antes mesmo do início das oficinas. Enquanto aguardava na Biblioteca da escola o horário para começar o desenvolvimento das atividades da pesquisa com os estudantes fui surpreendida de repente por uma voz em tom bravo: “Arruma uma cadeira e senta aí!”, entre risos dos professores ouvi: “tá aí o seu primeiro da lista Kézia”. “Manda chamar a mãe, eu não aguento!”, outros professores diziam “Dá uma suspensão!”. A professora que estava a minha esquerda comenta comigo a circunstância e diz “Eu não tiro um aluno da sala de aula, me angustia quando vejo um aluno no cantinho assim”. Surpreende e faz pensar, esta é uma professora da matemática, campo este que se coloca para nós, na educação, como dedicado apenas a questões lógicas e exatas. Esta professora mostra sua sensibilidade.

E no cantinho estava Silva que não arrumou a cadeira para sentar-se como tinham lhe mandado. Resolveu encostar-se o corpo a parede perto da porta, com o olhar agitado percorrendo os cantos da sala. Mostrava-se querer estar no pátio junto com os demais colegas. Logo compreendi sua agitação, pois era o momento do intervalo na escola e todos os estudantes estavam divididos vendendo guloseimas para arrecadar dinheiro para a festa do final de ano. Um espaço onde alguns vibravam em risos enquanto outros recitavam poemas e bilhetes apaixonados ao pedestal do microfone no pátio.

Enquanto a porta se abria, Silva girava rapidamente o corpo insistindo em ver o que se passava lá fora. Angustia-me o grito dos demais alunos lá fora no pátio enquanto ele de forma impaciente tenta a meu ver aproveitar um momento para fuga. E, estava certa, na primeira oportunidade que lhe surge Silva foge, deixa a sala da Biblioteca correndo. Os demais professores pareciam-me aproveitar o intervalo, papeando sobre outros lugares divergentes da escola. Não se dão conta quando Silva foge do recanto que tinham o colocado. Não digo isso repudiando as conversas dos professores, e até porque estes logo voltarão as suas salas de aulas para completar a rotina diária de quatro horas em sala de aula. Percebo que nos comentários surgidos à mesa, muitos professores desabafam o cansaço das suas rotinas, que trabalham em outros lugares, que professor é gente e precisa de tempo também para si. Mas, mesmo diante de tais comentários meus olhar estar fixo de forma disfarçada em Silva.

Em poucos instantes uma professora percebe a falta do Silva na parede e grita: “Volta Silva!”. Não demora muito e o microfone utilizado no pátio pelos estudantes entusiasmados ao recitarem poemas, recadinhos apaixonantes, cantorias, gritos, risos, tanta coisa cede espaço para que um dos estudantes diga em voz alta: “Silva, aluno do 6º ano, estão lhe chamando para comparecer a sala da Biblioteca. A mensagem continuou insistente até Silva voltar em tons de risos pelos colegas ao mesmo recinto: a parede! Continuou ali, enquanto abriam a porta voltou-se a curvar em busca do que estava lá fora. E de repente, ao soar a sineta ele pede a um e a outro professor: “deixa eu ir fazer a minha prova, eu tenho prova! E assim foi Silva, sai da sala vibrando de alegria.

Quais sentidos a escola teria para estudante diante desta experiência? São perturbações que vivenciei no encontro com Silva, mas que poderia ser com Raquel, com Ana, com Maria..., com centenas de crianças na escola. Não digo isso no desejo de encontrar tal realidade, mas na experiência e nos relatos que sempre me surgem sobre a vivência escolar. Entretanto, o que tomamos como mais importante é a significância dos deslocamentos que sempre vão ampliando as brechas e fazendo emergir relações de aceitação de si e do outro e a diversidade numa circularidade de tempo e espaço.

3.2 AS CIRCUNSTÂNCIAS DO APRENDER DE ESTUDANTES NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Na vivência com as circunstâncias do aprender dos estudantes, consideráveis foram as manifestações observadas na rede de conversações na escola onde pude presenciar relações desrespeitosas entre os sujeitos, algumas agenciadas na intolerância e na não aceitação do outro. Para Maturana “as teorias que correntemente usamos para falar de aprendizagem, de conhecimento ou de saber, levam-nos a supor que aprender é a captação de algo independente de nós” (Maturana, 1992, p. 228).

Nesta perspectiva, encontramos a presença marcante do observador e do observado. Na escola, geralmente este último vem sendo interpretado pelo estudante, aquele que deve atuar na linha das expectativas do observador. Entretanto, para a “Biologia do Conhecer”, esta relação hierárquica entre observador e observado não sustentam uma aprendizagem encadeada com o viver dos sujeitos, pois passa a constituir o mundo desse ser a partir de uma informação exterior.

Buscamos na argumentação de Maturana e Varela (2001), uma condição do conhecimento que não se limita a processamentos de informação a partir de um mundo anterior a experiência do observador. Assim, o aprender constitui como uma produção de modos de ser e não de processamento de solução. Neste sentido, as circunstâncias de aprendizagem na escola fazem uma estreiteza com a formação do sujeito. Contrariando esta relação encontro um percurso onde as dimensões do fazer e conhecer causam marcas nos estudantes quando encadeadas nas relações competitivas no processo de aprender. Isto ocorre através do distanciamento da convivência do sujeito numa dimensão do humano. Entretanto, essa relação não se estabelece a partir de uma posição representacionista, pois traria anulações à autoria do estudante. Para Kastrup:

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (...) Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. (KASTRUP, 1999, p. 152-153).

Partindo das considerações da teoria da Biologia da Cognição, a partir dos conceitos autopoieticos construídos por Maturana e Varela (2001), os seres vivos são criadores da própria realidade. Por isso, ao fazer uma referência com a lógica da circularidade entre o produtor e produto os entendimentos sobre as circunstâncias dos aprender dos estudantes na escola estão pautados na presença de um sujeito que não depende de configurações externas para se constituir. Com isso, as limitações dos mecanismos de poder na escola não são disparadoras dos espaços de autoria dos estudantes, mas que também não operam enquanto bloqueadores para a autonomia do sujeito, pois “[...] os seres vivos são autônomos, isto é, autoprodutores - capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver” Maturana e Varela (2001). Outro conceito desses autores que nos valemos quando estudamos o contexto da experiência de estudantes com a aprendizagem na escola é o da ontogenia enquanto “história de mudanças estruturais de uma unidade sem perda de uma organização” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 86). E ao buscar conexão da ontogenia com a vivência dos estudantes nas situações envolventes da aprendizagem, temos evidências da plasticidade do sujeito em processos inventivos para manterem uma autonomia no aprender.

Para os estudantes, não basta serem inseridos na escola, faz-se necessário que sejam acolhidos. O sentir-se acolhido nesta pesquisa condiz com a legitimação do repertório de vida dos estudantes no processo de aprendizagem. E esta aceitação de cada ser através da sua significância no coletivo, permite-nos desmistificar compreensões da aprendizagem no contexto homogêneo e de limitação à autoria dos sujeitos. Essa compreensão faz conexão com um fazer na escola que entende o aluno enquanto criador principal da sua realidade na escola e ainda, autor do processo do qual faz parte. Isto traria à complexidade dos espaços formativos um espaço para o devir dos sujeitos.

No encontro com tantos estudantes deixados no cantinho da escola, surge-me o pensamento de Bergson (1979, p. 18), quando “[...] aquilo que fazemos depende do que somos; mas impõe-se acrescentar que somos, até certo ponto, o que fazemos, e que criamos a nós mesmos continuamente”. Tal pensamento rompe com a ideia do sujeito acabado, do estudante pronto para os comandos externos quando opera na escola uma lógica cognitiva onde os sujeitos devem assumir posicionamentos estáticos diante do ato de conhecer. Neste contexto, a aprendizagem é deflagrada numa visão reducionista através de ações isoladas tais como processo inventivo de receptores de conteúdo, de pesquisadores dos desejos de outros,

de executores de atividades sem sentido. Uma lógica que ajuda a diminuir as experiências dos estudantes enquanto participantes diretos do próprio aprender.

A aprendizagem daria neste complexo processo de relações dos sujeitos na escola através da dinâmica do espaço escolar. Na experiência da pesquisa muitas são as relações onde os estudantes são acolhidos e ainda, outras que mostram uma ignorância quanto a significância de cada sujeito através da sua singularidade no coletivo da escola. A significância parece vir acompanhada de uma escala de valores tomando como referência o critério de bom e mau aluno. Essa busca pela homogeneização do espaço escolar acaba que diminuindo os espaços de autoria dos estudantes, pois nem sempre estes percorrem nos mesmos sentidos daquilo que lhes é exigido. Com isso, o operar na escola passa a ser muitas vezes o território para um emocionar de frustrações e fracassos dos sujeitos.

A metáfora de entender a obra a partir do artista permite-nos repensar em outros agenciamentos do sujeito com a aprendizagem na escola. E isto nos aproxima de uma escola capaz de se modelar continuamente, quando se propõe a aprender, observando e discutindo sobre o que se passa com os estudantes e de caminhar na perspectiva de uma congruência com os mesmos e com os demais sujeitos através de uma ética educativa que permite, valoriza a autoria destes sujeitos estudantes, à medida que constituem sentidos à vida dos mesmos.

4 A CONSTRUÇÃO DA FORMA: UM PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que vou desenvolvendo é uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa que considera as recorrências percebidas nas produções dos estudantes durante uma experiência envolvendo imagens fotográficas. Essa pesquisa, embora não desconsidere os demais sujeitos da escola, busca um entendimento sobre a autoria dos estudantes no processo de aprendizagem, através das produções na pesquisa pelos próprios estudantes.

Na pesquisa-intervenção o participante da pesquisa é um sujeito, sua metodologia baseia-se no potencial dos encontros, na produção de acontecimentos, de invenção e de experimentação (Paulon, 2005). Utilizaremos a metodologia de primeira pessoa que indicamos com base no conceito de enação que envolve toda atividade de conhecimento.

O percurso comentado apresenta-se como método onde o pesquisador propõe aos sujeitos que transitam com constância ou não um determinado lugar a realizarem um percurso enquanto descrevem as percepções e emoções sentidas num ambiente sensível. Entretanto, o enfoque do ambiente sensível, ao trazer este método para a pesquisa, não está apenas na qualidade que este atribui as emoções dos estudantes, mas na conexão entre o estudante e o seu território escolar.

Na pesquisa fizemos algumas transformações neste Método, pois tivemos como proposta um convite a um grupo de 10 estudantes da escola para percorrer a escola através do olhar fotográfico e que após este percurso participaram de uma roda de conversações. Neste sentido, resolvemos chamá-lo de Método do Percurso Fotográfico quando trazemos o objeto técnico: a câmera fotográfica aos espaços das oficinas com os estudantes.

Enfatizamos que o Percurso Fotográfico não condiz apenas com os instantes que os estudantes percorrem os territórios da escola através da produção de fotografias. Consideramos o percurso fotográfico, o próprio vaguear do olhar destes sujeitos sobre as imagens produzidas. Outro destaque neste método que inventamos é que os sujeitos envolvidos diretamente da pesquisa não se definem como sendo aqueles que passam aleatoriamente no percurso a ser fotografado, como acontece no método desenvolvido por Jean Paul Thibaud. Trata-se de um grupo de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que faz parte de uma lista dos alunos ‘trabalhosos’ da escola e que aceitaram participar da pesquisa.

O percurso fotográfico está articulado em três eixos: o primeiro faz referência aos encontros iniciais na sala de informática, antes mesmo do percurso de fotografar os territórios da escola, mas quando os estudantes e pesquisadora lançam perguntas sobre o processo de

aprendizagem na escola, um espaço de situar a problemática da pesquisa. Este momento também faz referência à interação dos estudantes com as tecnologias digitais numa vivência em oficinas envolvendo objetos técnicos digitais: câmeras digitais, tablets, notebooks, computadores e datashows. Estes objetos no decorrer das oficinas estarão articulados com a produção de imagem e os estudantes puderam interagir com os mesmos durante todo o percurso fotográfico, pois durante a pesquisa o envolvimento desses sujeitos com a fotografia não acontece apenas durante o instante em que os estudantes caminham em diversos sentidos da escola numa produção de imagens, pode ocorrer durante o momento de oficina na sala de informática.

O segundo eixo condiz com o percurso dos estudantes nos diversos territórios da escola: pátio, sala de aula, biblioteca, corredores, cantinas e etc. Neste momento cada estudante escolhe dentre os objetos técnicos com dispositivos de câmera fotográfica presentes na oficina: tablets e câmeras fotográficas, aquele com o qual quer percorrer os espaços da escola produzindo fotografias. As produções fotográficas dos estudantes foram armazenadas no banco de dados, por meio de um HD externo, com cópia de segurança.

Destaco que o foco da pesquisa na fotografia não se torna entrave à interação dos estudantes com outras ferramentas dos objetos técnicos. Isto porque entendemos que esta atuação do estudante com a tecnologia faz parte do próprio processo de autoria no processo de aprendizagem. No entanto, como formar de não me distanciar dos processos que busco compreender durante toda a pesquisa retomo ao grupo de participantes a proposta das oficinas: compreender o processo de aprendizagem na escola num percurso inventivo de imagens fotográficas.

Já o terceiro eixo é o momento onde convidamos os estudantes a retornarem ao espaço das oficinas: sala de informática. Um momento que acontece sempre após o percurso de produção de fotografias, no tempo/espaço de uma outra oficina, pois optamos em fazer o trabalho de produção e análise das imagens em encontros alternados. Entretanto, estes três eixos estão organizados numa estrutura cíclica, onde não há uma definição fechada, mas uma interconexão entre ambos durante todo o processo das oficinas. Esclarecemos que a organização em eixos não segue uma ordem cronológica e a situamos assim apenas como forma de melhor estruturar uma organização dos nossos fazeres.

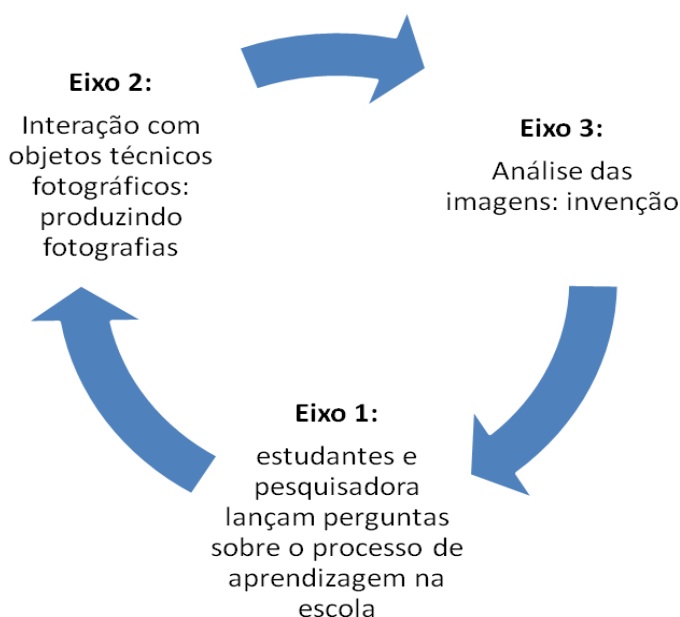


Figura 10 – Eixos do Percurso Fotográfico

Entendendo que este pesquisar vai se modulando à medida que vamos tecendo relações com os sujeitos estudantes, seja pelas narrativas que vão constituindo nossas considerações, no nosso olhar do observador implicado com o fazer (Maturana, 2001), ou ainda nos recortes do cotidiano escolar onde fazemos nossas análises observacionais.

E destacamos ainda que o percurso inicia desde este momento com a escrita num diário de campo das percepções do pesquisador construídas na observação do que experimenta ao ingressar na escola, ao conversar com o grupo de estudantes e segue através de novos procedimentos quando se iniciam as oficinas propriamente ditas. Neste contexto da experiência propomos a organização de um conjunto de oficinas que oportunizam formas de exercício de autoria com a produção de imagens e, ao mesmo tempo, abre um espaço de conversação para os estudantes de modo que possam dizer do que experimentam na escola.

Os dados da pesquisa vão se mostrando a todo instante na experiência e com isso construímos um diário de campo do pesquisador como objeto de registro. Este material me acompanha durante todo o percurso das oficinas e o tenho como referência na identificação das recorrências nos dizeres dos estudantes articulados no eixo da autoria e da aprendizagem.

As escritas no diário de campo serão tomadas de significação para o desenvolvimento das análises que produzimos durante e após a permanência no campo. Utilizaremos ainda como registros das produções na pesquisa um gravador de áudio como meio de registro das percepções dos estudantes durante o percurso fotográfico. Assim, estas ferramentas de registro da pesquisa atuam como um campo para guardar, no sentido de manter vivo o

conjunto de análises dos estudantes e ainda das minhas enquanto pesquisadora durante a experiência.

4.1 A PESQUISA INTERVENÇÃO E O PERCURSO COMENTADO COMO MODO DE PESQUISAR

Nosso pesquisar encontra inspiração no método do "percurso comentado", proposto inicialmente pelo sociólogo Jean Paul Thibaud a partir de sua experiência de construções em ambiente urbano. Aproximamo-nos deste método à medida que nos favorece acompanhar o percurso das produções dos estudantes. Além disso, a escolha de trazer para a pesquisa o método do Percurso Comentado dialoga com a abordagem da complexidade quando Morin nos fala do método que só se forma durante a investigação numa abordagem tão próxima da poesia de Antônio Machado quando esse nos diz: “Caminhante no hay camino, se hace camino al andar³”. Para Morin (2005):

[...] método torna-se central quando há reconhecimento e presença de um sujeito procurante, conhecente e pensante; sabe-se que o conhecimento não é acumulação dos dados ou informações, mas sua organização; a lógica perde seu valor perfeito e absoluto; a sociedade e a cultura permitem duvidar da ciência em vez de fundar o tabu da crença; sabe-se que a teoria é sempre aberta e inacabada; sabe-se que a teoria necessita da crítica da teoria e a teoria da crítica; há incerteza e tensão no conhecimento; o conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações (MORIN, 2005, p.337).

O método do Percurso Comentado de Jean Paul Thibaud potencializa nessa pesquisa uma aproximação do dinamismo, do movimento dos estudantes nos espaços escolares. E, na perspectiva da pesquisa-intervenção, pode favorecer as produções de autoria em uma experiência com os estudantes na forma de oficinas. Já que, este método de pesquisa pode abrir espaços para as percepções, as ideias e as emoções dos estudantes na forma como percebem a Escola.

A recursividade constante, o desprender-se das certezas configura o ambiente das oficinas. As produções dos estudantes que vão emergindo no Percurso serão acompanhadas e nos distanciamos de buscas que trabalham na lógica do representacionismo. Já que, ao trazer o método do Percurso Comentado, as produções dos estudantes se encontram configuradas

³ “Caminhante não há caminho / faz-se caminho ao andar / caminhante são tuas pegadas / o caminho nada mais; /caminhante não há caminho / apenas rastros no mar” Poesias completas de Antonio Machado In: Gutiérrez F. Ecopedagogia e Cidadania planetária, 2000.

como sendo algo mais complexo, à medida que podem permitir transformações na própria experiência, no fazer junto da pesquisa-intervenção. Acreditamos que não temos lá fora uma realidade a ser representada, representação no seu sentido forte como aponta Varela (1990), mas de que é justo no explicar dos sujeitos que eles vão apontando e reconfigurando a realidade, em congruência com o que temos na escola se transforma com o fazer dos sujeitos. Desde este movimento é que poderemos observar e analisar as percepções, ideias e emoções que os estudantes tecem sobre a experiência na escola.

Cleci Maraschin (2004), ao produzir um estudo sobre a pesquisa na universidade em suas relações com a extensão e o ensino, ajuda a compreender que todo pesquisar é um modo de intervir nos mundos que criamos, produção de si, dos sujeitos, do conhecimento. A autora chama a atenção para uma ética do fazer com. Esclarece a autora que “a pesquisa-intervenção como uma ação que cria possibilidades de interconexão entre a pesquisa e a extensão no viver universitário”. O tipo de pesquisa nomeado como pesquisa intervenção considera algumas pistas no modo de pesquisar. E ainda, conforme, Maraschin:

Todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida. Mas gostaria de pontuar um pouco mais a relação pesquisa-intervenção talvez como um daqueles necessários laços de conexão na dinâmica universitária e profissional. Como pesquisadores do campo das ciências humanas, nosso perguntar indaga sobre os modos de viver, de existir, de sentir, de pensar próprios de nossa ou de outras comunidades de sujeitos. O próprio fato de perguntar produz, ao mesmo tempo, tanto no observador quanto nos observados, possibilidades de auto-produção, de autoria. Nossos “objetos de pesquisa” também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros (MARASCHIN, 2004, p.98).

A pesquisa-intervenção tem como um dos seus pressupostos o fazer compartilhado, o fazer com. Assim, o tipo de pesquisa que realizo considera uma experiência construída com os estudantes, nos deslocamentos que essa convivência pode fazer emergir na interação com estes sujeitos no Percurso das oficinas.

Em alguns momentos passarei a escrever na primeira pessoal do singular e este movimento, da 1ª pessoa do plural para a 1ª pessoa do singular acontecerá ao longo do texto, pois, há momentos na escrita que quero referir aos meus processos de conhecimento, experiências que trago do viver na escola. Passarei, portanto do “nós” ao “eu”, estando de acordo com Edgar Morin de que não precisamos, ao fazer ciência, nos esconder por detrás de uma torre, somos responsáveis pelo conhecimento (MORIN, 2005). A seguir trarei as pistas

que inventamos para seguir na caminhada da pesquisa. Indicarei pistas e farei comentários sobre cada uma delas, minha própria reflexão procurando aprender no ato mesmo de escrever.

Pista 1 - Perguntar em pesquisa intervenção, com base na Biologia do Conhecer indica que a pergunta que fazemos não é mais o que é a vida, mas, como ela funciona para dar origem aos modos cognitivos e emocionais observáveis no fenômeno que desejo investigar, neste caso, como os estudantes percebem, experienciam o estar na escola, o aprender.

Pista 2 - Perguntar com ênfase para uma experiência que vou produzir com estudantes e observar/explicar envolve inscrições sobre que tipo de realização, de experiência do viver constitui o conhecimento: o amor, a competição, a aprendizagem, a não-aprendizagem de estudantes?

A pista 3 - construímos nosso conhecimento com base na ideia de que o que interessa é complexificar o fenômeno e não buscar uma explicação do tipo causa-efeito.

A pesquisa intervenção se orienta nesta dimensão, do explicar como modo de produção de um conhecimento que é possível na experiência que fazemos com os outros. Segundo Maraschin (2004):

Existe uma diferença quando um observador pergunta o porquê de um fenômeno ou quando pergunta como opera esse fenômeno. Na primeira posição, o observador busca uma justificação, um fundamento ou princípio explicativo que dê conta do fenômeno, constituindo uma relação de causalidade geralmente linear. Assim, se pergunto por que uma criança não aprende na escola, as justificativas muitas vezes produzem uma listagem de “causas” que provocariam essa “consequência” individual de não aprender. Dentre a lista de “causas” mais cotadas pelos professores estão: causas biológicas, emocionais e de imaturidade (Moysés, 2001). Ao contrário, se perguntamos *que tipo de experiência se produz na escola que é capaz de gerar crianças que não aprendem?* buscamos construir um mecanismo gerativo que ao ser colocado em funcionamento produz o fenômeno que pretendemos explicar. Assim, precisamos não de uma lista de possíveis causas e sua probabilidade de causalidade, mas compreender como se vive em uma escola, como as relações se instituem, como se organiza uma experiência vital que constrói modos de viver, sentir, pensar de tal ou qual tipo. Aqui não interessa uma causalidade linear, mas uma causalidade em anel, ou seja, compreender um sistema de vida, seus múltiplos e heterogêneos modos de constituição e a recorrência de sua produção. (MARASCHIN, 2004, p. 101).

Pista 4 – É possível produzir uma experiência e, enquanto observadores capazes de observar o próprio fazer na linguagem. (Maturana, 2001), analisamos um percurso em movimento, as oficinas permitem observar processos de conhecimento. Para o autor, um observador-cientista, leia-se pesquisador, resulta de um certo modo de conhecer-viver, ou

melhor, de perguntar-se sobre o viver, não podendo produzir-se em um metaponto-de-vista independente desse mesmo processo de perguntar-se. O explicar - seja ele produzido no domínio científico ou no da vida cotidiana, busca produzir na linguagem uma reformulação da experiência que conta como possibilidade as congruências da própria experiência.

Todo explicar traz na linguagem a validação de explicações sobre o fenômeno, entrelaçadas com o próprio olhar do observador. De forma que as “explicações são sempre reformuláveis” (MARASCHIN, 2004, p.102). Nesta perspectiva, as conversações sobre as produções dos estudantes no Percurso da autoria na interação com os objetos técnicos fazem emergir diversos “olhares”, “sentidos” sobre as vivências na escola operando uma lógica embasada sempre na experiência de cada sujeito envolvido, ou seja, na característica de que não há uma realidade dada. Conforme, Maturana:

[...] há tantas realidades – todas diferentes, mas igualmente legítimas – quantos domínios de coerências operacionais explicativas, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos pudermos trazer à mão (MATURANA, 2001, p.38).

Assim, quando explico as análises das condutas no percurso dessa experiência investigativa estarei sempre procurando inventar conceitos sobre domínios explicativos, ou seja, outras formas de operar na escola que permitam ao sujeito aprendiz um posicionamento de autoria no seu próprio processo de aprender.

Pista 5 – O pesquisar implica em uma forma de exercício de autoria, conhecer é uma obra que podemos inventar.

Existimos como pesquisadores, ou nos termos de Maturana (2001), de Henry Von Foerster (1996), de Edgar Morin (2005), como autores envolvidos na sua obra, sem se esconder por detrás dela mesma, como observadores. Cleci Maraschin ao discutir a pesquisa-intervenção esclarece, com sua leitura da Biologia da Cognição, sobre como nos fazemos pesquisadores:

[...] estamos em comunidades constituídas por sistemas de coordenações de ações na linguagem, como redes de conversações possibilitadas por determinadas emoções. E é dessa maneira - imanente, auto-recorrente, interpessoal e emocional - que existe a possibilidade da criação da autoria e da implicação ética no pesquisar (MARASCHIN, 2004, p.103).

Pista 6 - Pesquisar é ação ética e criativa.

A ética na pesquisa surge a medida que nós assumimos enquanto pesquisadores as nossas ações. No sentido de que não há uma neutralidade no nosso fazer e à medida que partimos em busca de conhecer sobre algo, trazemos explicações que fazem surgir realidades (Maturana e Varela, 2001).

Se aceitarmos que o pesquisar é produto e ao mesmo tempo produz, recursivamente, um domínio de conhecimento, no qual, autorias singulares podem ter existência; e que a validação da explicação não necessita de um referente externo às próprias coordenações de coordenações consensuais do operar do domínio cognitivo, então, participar desse processo constitutivo nos faz também responsáveis pelas subjetividades-observadores que nos tornamos, como também pelas objetividades-consensuais que produzimos. A implicação ética se institui ao perguntar-se pelo modo como nos constituímos como observadores, a resposta envolve a explicitação dos mecanismos capazes de gerar conhecimentos valorados como válidos para essa comunidade (conhecer), também envolve a produção de objetos cognoscíveis. (MARASCHIN, 2004, p.104).

No momento que tomamos o pesquisar como campo de conhecimento nossas ações não passam despercebidas, pois temos aqui uma relação que sempre se faz no encontro com o outro. Neste sentido, não há uma subordinação de um sujeito, pesquisador, sobre o pesquisado, aqui os estudantes. Temos uma relação que extrapola o campo hierárquico do conhecimento, e permite uma autoria do sujeito pesquisador e dos pesquisados, todas legítimas.

4.1.1 Percurso fotográfico

O percurso fotográfico situa um estudante autor que através da interação com o objeto técnico: câmera fotográfica percorre através do olhar os diversos territórios na escola. O percurso comentado iniciado por Thibaud tem uma característica onde os sujeitos percorrem espaços ao mesmo instante em que tecem narrativas do que presenciam, sentem, visualizam. Na pesquisa não focaremos nessa dimensão simultânea, pois os estudantes não necessariamente precisam narrar enquanto percorrem a escola. Entretanto, o percurso fotográfico se estende aos espaços de conversação das oficinas onde os estudantes continuam percorrendo os territórios escolares através dos olhares que vão lançando sobre o processo imagético.

Reinventamos o método do Percurso Comentado de forma que o percurso não estivesse configurado necessariamente num andar coletivo dos estudantes no espaço escolar, mas num percurso onde este interagisse com a câmera através do olhar que lançam nos territórios escolares. Neste sentido, modelamos o método desde a aproximação com os estudos de pesquisas sociológicas para o campo da educação e ainda quando articulamos a um trabalho de produção de imagens pelos estudantes. Assim, conceituamos nosso método de percurso fotográfico através da percepção dos estudantes através do olhar que lançavam sob a câmera fotográfica aos diversos territórios da escola.

As imagens revelam um território favorável ou não a autoria dos sujeitos no processo de aprendizagem. Reforçamos uma pesquisa participativa, pois neste campo os estudantes podem protagonizar suas experiências na escola. O percurso constitutivo na pesquisa vai se estabelecendo através das escolhas dos estudantes sobre quais espaços queriam fotografar e conversar. As imagens fotográficas tornam-se aliadas ao entendimento da autoria dos estudantes no processo de aprendizagem, pois favorecem uma constituição dos diferentes territórios da escola a partir das escolhas e invenção dos estudantes. Os estudantes participantes desta pesquisa foram convidados a percorrerem os territórios escolares numa experiência de produção de imagens fotográficas. Durante o percurso das oficinas recorria em busca daquilo que surgia sobre a aprendizagem na escola.

A escola inventada nas imagens ganha no percurso fotográfico uma forma que vai se constituindo na experiência dos estudantes da pesquisa. Os percursos dos estudantes ocorriam em horários diversos tais como início da aula, aula, recreio e etc. Neste sentido, o percurso fotográfico mostra-se como método potente a uma experiência de oficinas com jovens, pois possibilita o dinamismo dos sujeitos. E na pesquisa consegue aliar a autonomia dos sujeitos durante o processo de investigação com o próprio ato de conhecer. E esta vivência dos estudantes na autoria conduziu-me a um encontro com as vivências destes na escola, em destaque aos processos envoltivos da aprendizagem na escola.

4.1.2 O ambiente sensível das oficinas e o convite para conversar sobre o aprender na escola

A proposta considera a organização de um conjunto de oficinas que oportunizam formas de exercício de autoria dos estudantes na interação com os objetos técnicos digitais que operam com a fotografia— câmeras fotográficas, tablets - e, ao mesmo tempo, abre um

espaço de conversação através do processo de produção/análise das imagens produzidas pelos estudantes de modo que possam dizer do que experimentam na escola.

As oficinas ocorreram durante seis (6) meses consecutivos, 01 encontro por semana em tempos definidos com a equipe da escola. Buscaremos acompanhar a caminhada dos estudantes nas oficinas mediante análise das autonarrativas que eles produzem no percurso de uma experiência com a produção de imagens fotográficas.

O espaço comum e compartilhado das oficinas vai se constituindo no operar dos sujeitos. E, esse fazer junto com o outro se torna um dos aspectos mais vibrantes no oficiar. A própria etimologia da palavra oficina, em latim *officina*, como espaço do *opificis*, do artesão faz referência ao fazer articulado com a existência de um sujeito que não passa despercebido no processo. E essa ênfase no fazer vai ao encontro com a proposta de conhecer através da atuação dos próprios sujeitos da pesquisa. Daí a vontade de trazer a modalidade oficina com dispositivo para a autoria e a invenção dos estudantes numa produção fotográfica.

A proposta de oficinas oportuniza formas de exercício de autoria dos estudantes na interação com os objetos técnicos digitais – câmera fotográfica, tablets, notebooks, computadores e projetor de multimídia e, ao mesmo tempo, abre um espaço de conversação onde os estudantes possam dizer do que experimentam na escola. Nesse contexto, o estudante emerge enquanto sujeito na produção de autoria, como aquele que aprende ao operar no próprio fazer, na criação de tantos outros mundos que vão ressurgindo à medida que se transformam. E esse espaço inacabável das oficinas, sempre vai se constituindo, tomando novas formatações na transformação dos sujeitos no encontro com as suas produções/análises sobre as imagens, como “um poliedro de inteligibilidades, cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído”. (Foucault, 2003, p. 340).

Com isso, temos um contexto das oficinas onde os estudantes produzem e ao mesmo tempo inventam as vivências na escola numa interação com a câmera fotográfica, damos uma atenção maior as fotografias emergentes na rede de conversação que configuram o aprender na escola numa construção da autoria dos estudantes.

No percurso das oficinas o problema de pesquisa vai sempre se atualizando. Isso não invalida a essência do perguntar na pesquisa, a problemática da pesquisa. Essa remodelação se dá no espaço comum e compartilhado que existe no operar dos sujeitos, pois entendo este formato de oficina como um campo de ação, onde o fazer se entrelaça com o emocionar dos sujeitos. Assim, buscamos compreensões sobre os contextos de aprendizagem na experiência dos estudantes, na forma como estes vão explicando as imagens no percurso fotográfico.

As produções no ofcinar com os estudantes podem se ampliar para além do espaço das oficinas. Podem promover deslocamentos em diversos espaços escolares e não escolares onde esses sujeitos operam. Isso se dá no campo da transformação no encontro com o outro na convivência (Maturana, 2001).

O fluir das oficinas funciona como dispositivo de intervenção quando nas coordenações consensuais de linguajar e emocionar (Maturana, 2001) temos no convívio as transformações entre sujeitos. Com isso, as oficinas vão se delineando na interação no Percurso dos sujeitos da pesquisa com os objetos técnicos. O fazer com os estudantes inicia com uma roda de conversa onde cada participante possa expressar suas inquietações, perguntas, ideias e emoções, indicações do que desejam produzir. Neste cenário, estudantes e pesquisadora interagem no perguntar, nos desejos mostrados, ou seja, se constituem no próprio fazer.

Conversando sobre a escolha para identificá-los na pesquisa de forma que não fossem expostos pelo seu nome, os estudantes acolheram a ideia de utilizar o sobrenome, pois todos poderiam se perceber no texto e nas conversações, considerando que todos conhecem o nome completo uns dos outros. Esta sugestão evidencia um atendimento contido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Este TCLE foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética na Pesquisa - CONEP, com Parecer de número: 240.537.

No decorrer da pesquisa, desenvolveremos oficinas que acontecerão no laboratório de informática e em outros espaços da escola. Os alunos serão convidados a interagir com os objetos técnicos no percurso fotográfico, organizando em ciclos. Ciclo 1: tecno-fotográfico; ciclo 2: produção fotográfica e ciclo 3: invenção fotográfica. A proposta de oficinas em ciclos temáticos se fundamenta na conectividade de cada ciclo com os demais.

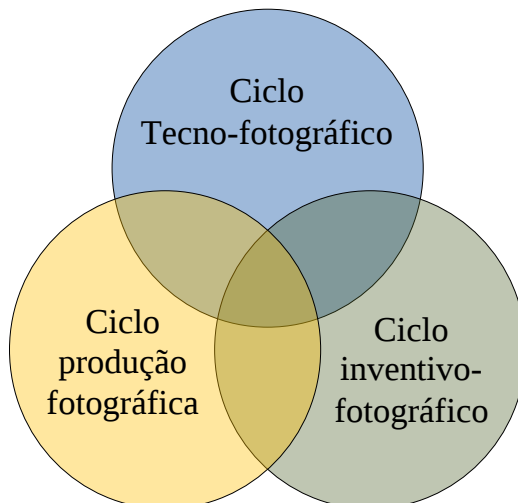


Figura 11- ciclos do percurso fotográfico

1- Ciclo tecno-fotográfico:

A vontade de conectar a tecnologia nesse pesquisar surge na dinamicidade que esta pode dar no desenrolar da pesquisa quando temos na experiência o encantamento dos estudantes quando envolvidos nestas relações com os objetos técnicos, no operar objetos na linguagem. Tecnologia neste trabalho está compreendida a partir dos apontamentos de Simondon (1958), onde máquina e homem não diferem como naturezas contrárias e indiferentes entre si, mas como naturezas complementares e enriquecedoras. E, na experiência das oficinas, parto da possibilidade de presenciar outras relações do conhecimento com os objetos técnicos digitais operando na produção/análise de imagens, sempre pensadas nos deslocamentos simultâneos que constituem um e outro, ou seja, na perspectiva da invenção.

Concordando com as ideias de Simondon, não podemos seguir tratando de um uso das tecnologias e ainda de que o mero fato de termos objetos técnicos chegamos a uma mudança no modo de operar do sujeito. Contraponho a esta perspectiva, o autor permite pensar que o conhecimento está ancorado na ligação de autoria do sujeito e que esta acontece na relação dinâmica dos constituintes, ou seja, transformação recíproca entre máquina- homem, tecnologia – cognição - mundos. Aqui daremos enfoque ao percurso de encontro e invenção dos estudantes com o objeto técnico: a câmera fotográfica.

2- Ciclo de produção fotográfica:

A proposta de oficinas oportuniza formas de exercício de autoria dos estudantes na interação com os objetos técnicos digitais – câmera fotográfica, tablets, notebooks, computadores e projetor de multimídia e, ao mesmo tempo, abre um espaço de conversação onde os estudantes possam dizer do que experimentam na escola.

No Percurso com a máquina fotográfica os estudantes nos trazem cenários da aprendizagem. Na ação de fotografar e nas emoções que a guiam os sujeitos vão reinventando novos espaços de aprendizagem e de mundo. E, no transformar a legitimação no processo do aprender se torna essencial e possível. As oficinas estão articuladas em encontros de produção e análise das imagens fotográficas. E em todo esse fazer os estudantes terão oportunidades para interagir com os objetos técnicos. Em todo esse processo darei atenção aos estudantes linguajantes nos oficinas. Buscarei nas produções e análises fotográficas entendimento dos contextos de aprendizagem na escola.

Nesse contexto, o estudante emerge enquanto sujeito na produção de autoria, como aquele que aprende ao operar no próprio fazer, na criação de tantos outros mundos que vão ressurgindo à medida que se transformam. Assim, na produção de imagens do território escolar não temos um estudante observador de uma realidade externa, mas um sujeito que ao fotografar traz nas diversas realidades que se constituem na fotografia, o próprio viver.

3- Ciclo inventivo-fotográfico:

Pensando um sujeito epistêmico temos um território que traz em si espaços para a invenção, recriando possibilidades para vivências em uma aprendizagem na escola que não se separa do viver dos estudantes.

Focaremos neste campo inventivo a estética da ambiência de Jean Paul Thibaud numa significância das emoções dos estudantes quando nos falamos sobre o ato de aprender na escola num ambiente sensível das oficinas. Nesta experiência a potência da abordagem sensível abre horizontes para uma fenomenologia da experiência escolar, e ainda aos sentidos que ela confere à própria atuação dos sujeitos no processo de aprendizagem. Para Thibaud (2004), “o lugar possui um investimento corporal indissociável de seu poder de orientação e expressão”.

Consideramos o conceito de ambiência numa perspectiva da percepção dos sujeitos e com isso uma concepção do ambiente construído a partir dos interesses que estes sustentam. Na pesquisa, enfatizamos uma ambiência onde as fotografias por si só não conferem o ambiente, mas que o emocionar dos sujeitos aliados a estas podem constituir formatos para aprendizagem na escola, pois traz em si a marca da autoria dos estudantes quando nos sinalizam através das análises das imagens desejos dos desejos dos espaços para estarem para aprender.

Ao associar os modos como vão se constituindo os territórios escolares com o processo de aprendizagem na escola fazemos problematizações de como esta estrutura interage com os espaços de autoria e de legitimação dos estudantes neste processo. Esta constante transformação do território escolar traz a marca de um sujeito epistêmico onde suas ações interferem e são interferidas no meio que vive.

Assim, a ambiência impulsiona a desconstrução de um campo dividido entre sujeito e objeto e restitui a condição do sujeito numa caracterização da autoria, pois este passa a ser concebido não apenas nos aspectos sensoriais, mas no próprio fazer. Assim, se produz a poiesis dos sujeitos em uma escola que legitima as múltiplas invenções para a aprendizagem a partir da autoria dos estudantes.

Apropriamo-nos da ambiência tomando o espaço escolar caracterizado de sentidos da escola pelos estudantes numa explicação tecida em redes de conversações através da fotografia. Vale destacar ainda que articulamos o conceito de ambiência quando estudamos o processo de aprendizagem na autoria, pois entendemos a ambiência numa ampliação do plano isolado ambiente, mas numa circularidade entre ambiente e o sujeito. Com isso, ao trazer a percepção e a experiência podemos através da imagem construir um campo para os estudantes reinventarem a escola através de uma experiência com fotografias.

5 OFICINANDO COM IMAGENS FOTOGRÁFICAS

Este fazer com os estudantes iniciou com uma roda de conversa na sala de informática, local das oficinas, onde cada participante pode expressar suas inquietações, perguntas, ideias e indicações do que desejavam produzir numa interação inicial com os objetos técnicos: câmeras fotográficas e tablets, um fazer que compreende o agir na linguagem como modo de exercício de autoria.



Figura 12 - Objetos técnicos fotográficos

Enquanto perguntava sobre como acolhiam a proposta de gravar a oficina em áudio, a palavra oficina despertou dúvidas quanto ao seu significado. Os estudantes foram construindo um cenário de perguntas entrelaçados a um emocionar em que mostravam desconfiança quanto aos meus objetivos com a gravação.

Nascimento: O que é mesmo oficina? É por que você vai dar aula pra gente é? Vai ser nossa nova professora?

Silva: Quem pediu para você vir aqui foi a diretora? É esse negócio aí que grava é? É pra mostrar a diretora o que a gente diz aqui? (estudante ao olhar os objetos técnicos dispostos à mesa).

Oliveira: É pra saber o nosso comportamento minha gente, cuidado que tá tudo sendo gravado né?

(Diário de campo, junho/2013)

Mesmo sabendo que a confiança viria a acontecer na convivência, no decorrer dos encontros do percurso fotográfico, procurei neste momento explicar que o convite para estarem lá não estava vinculado ao propósito de aula, nem tampouco de colher informações para encaminhar a quaisquer terceiros, fossem estes professores, gestoras, supervisoras escolares ou familiares. Mas no desejo que tinha enquanto pesquisadora de ter essa vivência

com um grupo de estudantes onde pudesse acompanhar nas produções que fariam durante o percurso fotográfico o processo de aprendizagem na escola numa experiência com fotografias.

Continuei a apresentar a pesquisa, explicando que se trataria de uma experiência onde estariam convidados a participar, pois não tinha um caráter de obrigatoriedade. Procurei dizer de que era para mim uma oportunidade de aprender, de que eu também estudava na universidade e de que, neste percurso, estariam interagindo com objetos técnicos fotográficos. Percebi uma visibilidade dos deslocamentos nas expectativas dos estudantes. O emocionar das perguntas estavam tomadas agora de expectativas diante do novo e da possibilidade de interagirem com estes objetos.

Aquino: A gente é que vai mexer com essas coisa é? Eu quero o tablet.

Oliveira: É? (admiração)

Silva: Eu quero o tablete também porque eu nunca mexi num tablet.

Nascimento: Menino é qualquer coisa, o que ela der (fala referindo-se a mim).

(Diário de campo, junho/2013).

Estas conversações favoreceram a articulação com a ideia inicial em permitir um encontro dos estudantes com objetos técnicos fotográficos: câmeras fotográficas e tablets, já que seriam estes os dispositivos que os acompanharia durante todo o percurso fotográfico. Entretanto, essa experiência das oficinas ocorreu de forma que um encontro sempre direcionava a um outro, o que resultou na seguinte organização:

1. Produzindo fotografias livremente,
2. Conhecendo técnicas fotográficas,
3. Fotografando a partir das técnicas e
4. Análise do percurso.

Construímos como parte da proposta ampliar campos de autonomia, permitindo aos estudantes uma atividade de fotografar livremente, interagindo com os objetos e produzindo imagens. Não havia aqui uma pergunta orientadora para a produção de imagens e, com isso, foi preciso retomar algumas vezes a dinâmica do encontro, pois alguns perguntavam sobre o que deveriam fotografar. Temos nessa experiência onde se entrega a câmera aos sujeitos de pesquisa a possibilidade dos estudantes produzirem fotografia nas quais possam trazer realidades da Escola no olhar que lançam sobre as superfícies. A proposta do oficiar era a interação mediada por objetos técnicos, favorecendo, assim, a produção autoral na pesquisa sobre os modos de perceber a escola.

Estando ainda na sala de informática, espaço onde acontecem as oficinas, um dos estudantes apertou o botão do obturador da câmera e foi em direção a um dos computadores tentando registrar uma fotografia. Perguntou-me porque não estava conseguindo fotografar e, antes que pudesse responder, o estudante Aquino diz: “tem que ligar primeiro a câmera burro”. As soluções que se mostram no coletivo trazem evidências do quanto aprendemos com o outro, entretando um momento de não saber que compreende a aprendizagem é sentido como inadequado, algo a evitar, como o que emerge na expressão “burro”. Aqui temos um emocionar de não aceitação de si e do outro quando há um tratamento de “burro”, como referência ao fato de não saber, a ausência de uma valorização do ato de perguntar em percursos de conhecimento e a presença de gestos e palavras que buscam impedir o erro.

Aquino: Ele é sempre assim, não presta atenção nas coisas e aí depois faz tudo errado.

Silva: Eu apertei esse botão aqui, o mesmo da câmera lá de casa.

Aquino: Esse daí é pra tirar foto, como é que tira foto com a câmera desligada?

Oliveira: Essa foto aqui ficou boa né? (estudante envolvida na própria produção)

(Diário de campo, junho/2013).

Explico que um trabalho coletivo implica no respeito a si mesmo no modo de fazer e ao outro que também está a fazer algo. Aproveito para mostrar no conjunto dos objetos técnicos fotográficos, algumas funcionalidades que todos desconheciam, neste momento, o não saber não estava mais direcionado a um estudante diretamente, mas emerge como uma experiência comum. Procurei apresentar alguns dispositivos, com suas alternâncias devido às especificidades de cada fabricante. Isso permitiu aos estudantes entendimentos no próprio fazer, visto que puderam manusear os objetos percebendo que o botão: liga/desliga nem sempre estava na mesma posição, pois existiam as variações de funções, dentre outras. Procurei dizer que poderiam sempre alternar estes dispositivos no percurso fotográfico, o que traria no operar ampliações de conhecimento.

O início da pesquisa foi marcado por emoções diversas, desde as dificuldades de se trabalhar no coletivo, curiosidades dos estudantes que não participavam diretamente da pesquisa sobre a dinâmica do percurso fotográfico e questionamentos vindos de professores da escola. Uma das professoras disse-me: “Você tem muita coragem de dar uma câmera dessa a esses alunos”. “Eles ainda não quebraram nada?”. Na conversa com esta professora, disse que antes de iniciar as oficinas imaginei até mesmo que isso pudesse acontecer, mas que, ao contrário, as circunstâncias mostravam que eles cuidavam das máquinas.

Os estudantes assumem durante todo o tempo das oficinas a responsabilidade de manusear os objetos técnicos fotográficos: câmera, tablets, celulares, as fotografias que produzem e ainda os comentários que fazem a partir destas. Foi interessante compartilhar com alguns educadores da escola o quanto os estudantes assumem uma postura de cuidado com os objetos técnicos fotográficos. A professora continua: “Ah, talvez seja porque eles gostem de participar tirando fotos”, por isso achei interessante trazer esta imagem abaixo que mostra o cordão da câmera no pulso do aluno. Era uma ação que a maioria dos estudantes fazia espontaneamente, assim que tomavam a câmera fotográfica.



Figura 13 – Fotografando

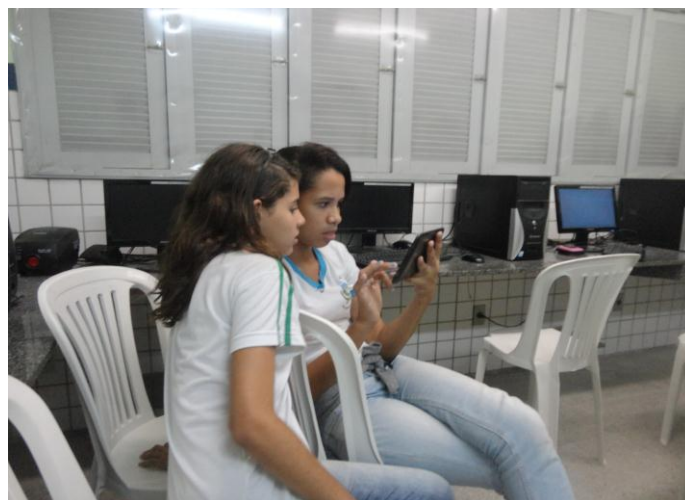


Figura 14- estudantes observando as próprias produções no tablet

Sousa: Eu já tinha mexido com uma câmera, mas não com um tablet! É fácil!

Oliveira: O sonho do pessoal da escola é mexer no computador. Posso olhar o meu facebook? Eu amo o facebook.

Silva: Eu também gosto de mais do facebook, só que aqui na escola a gente não pode. Tem internet, mas é só para os professores e o pessoal da diretoria.

(Diário de campo, junho/2013)



Figura 15 – Estudantes em interação com a câmera fotográfica

Algumas das primeiras imagens surgem turvas, como mostramos a seguir. Na oficina posterior os estudantes lançam olhares para suas produções fotográficas. Entre risos, pedem para apagar as imagens que aparecem com pouca nitidez. No entanto, achei interessante trazê-las na pesquisa, percebendo os deslocamentos e construções que acontecem com os estudantes no percurso de produção de imagens.

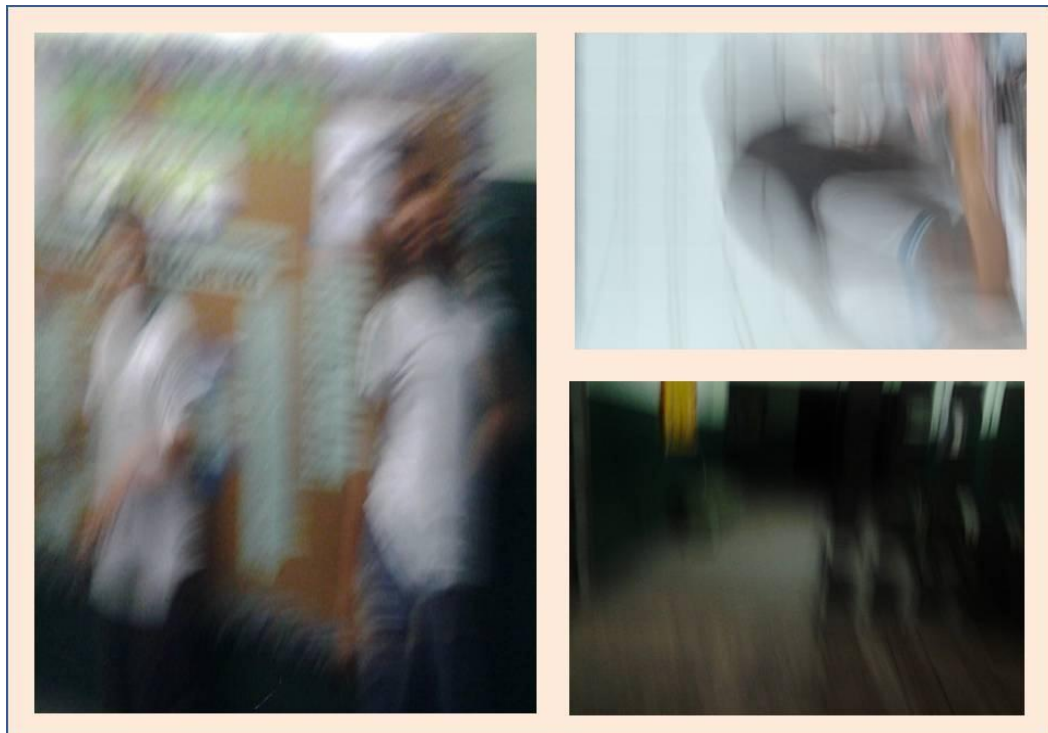


Figura 16- Primeiras Fotografias

Após essa experiência, seguimos numa outra oficina envolvendo técnicas fotográficas, tais como luz, ângulo, composição, textura, foco e movimento. Uma das dinâmicas dessa

oficina foi permitir aos estudantes uma produção imagética empregando as técnicas trabalhadas. Além disso, as fotos anteriores, produzidas na oficina: fotografando livremente, foram analisadas como forma de observar as possíveis transformações na fotografia a partir do operar de uma técnica. Não tivemos como objetivo aprofundar o universo fotográfico, mas permitir que, com esses conhecimentos os estudantes pudessem dar um enfoque melhor as dimensões daquilo que fotografam.

Em um terceiro momento, cada estudante a partir da experiência na oficina sobre técnicas fotográficas foi convidado a interagir com a máquina fotográfica produzindo fotografia sobre os espaços escolares, trazendo recortes sobre o que lhes chamam atenção no ambiente. A proposta da oficina era a de registrar através da técnica de “enquadramento” da máquina o território escolar.

Este espaço se produz nas relações entre professores, colegas e outros sujeitos que convivem na escola, sujeitos estes que produzem no encontro com os diferentes artefatos e dispositivos que integram o fazer pedagógico.

A técnica de enquadramento favoreceu a produção autoral dos estudantes, à medida que estes foram estabelecendo os enfoques fotográficos nas andanças pela escola. A autoria desses sujeitos passou a ser vista de diversas formas, desde os ângulos de captura de cena, a própria escolha nas produções das inscrições e ainda das narrativas que acompanham suas escolhas.



Figura 17 – estudante lendo em sala de aula

Fotografado por Aquino

Sousa: Essa foto ficou muito legal! Quem tirou? Parece foto de profissional né Kézia?

Aquino: Foi eu! Achei legal tirar essa foto porque o menino tá lendo e a maioria dos alunos só quer tá online no facebook e não liga pros estudos.

Freitas: Aqui na escola não tem acesso a computadores e muito menos ao facebook.

Nascimento: Graças a Deus, porque senão a gente tinha de enfrentar fila, porque se tivesse acesso ao facebook todo mundo queria.

Aquino: É mesmo! Que bem dizer que você também não queria?

Nascimento: [Risos] Oh senão queria principalmente se pudesse sair da aula.
(Diário de Campo, agosto/2013).

Esta fotografia mostra na rede de conversações das oficinas uma visibilidade da técnica empregada na produção de imagem. O estudante consegue relacionar os recursos técnicos fotográficos utilizado: proximidade, ângulo, composição com a sua intenção no ato de produção fotográfica, o que é percebido por alguns estudantes no coletivo. Além disso, esta circularidade entre imagem e referentes desencadeia uma emoção de uma experiência com as tecnologias digitais na escola. Entendemos que a tecnologia por si só não efetiva a aprendizagem em contextos de formação, pois pensar assim seria colocá-la numa dimensão tecnocrática. Ressaltamos, porém, que a tecnologia pode desencadear emoções que impulsionam uma nova relação com o conhecimento. Para Maturana:

A tecnologia é uma operação em conformidade com as coerências estruturais de diferentes domínios de ações nas quais uma pessoa pode participar como ser humano. Enquanto tal, a tecnologia pode ser vivida como um instrumento para a ação intencional e efetiva, ou como um valor que justifica ou orienta o modo de viver no qual tudo é subordinado ao prazer vivido ao se lidar com ela. Quando é vivida desse último modo, a tecnologia se torna um vício cuja presença os nela viciados desejam justificar com argumentos racionais fundados na realidade histórica de sua imensa expansão nos tempos modernos. (MATURANA, 2001, p.187).

Os discursos dos estudantes através desta fotografia ajudam a compor uma realidade envolvente do sujeito e seu meio.



Figura 18 – Os três prêmios da escola
Fotografado por Nascimento

Oliveira: Eu não sei por que esse colégio ganhou 3 prêmios de qualidade, mas talvez porque não falta professor nas salas.

Nascimento: A escola merece esse prêmio, quando as crianças do mundo da literatura não tem roupa o pessoal da direção e os professores dão o máximo jeito de conseguir as roupas. Você diz isso porque não passou 4 anos aqui nessa escola. Você tem pouco tempo aqui na escola, por isso pensa assim.

Silva: Não é verdade. A gente não precisa só de roupa. Tem muita coisa que precisa ser melhorado aqui. Essa escola é boa pra aqueles alunos que participam das coisas que tem aqui: teatro, canto, violão, mas pra gente não. Não tem nem computador!

(Diário de campo, agosto/2013)



Figura 19 – Criança na sala de Atendimento Educacional
Fotografado por Nascimento

Nascimento: Achei interessante porque essa criança é capaz. Tem várias crianças que se acham incapazes e essa foto mostra que essa criança não se acha doente e nem incapaz.

Freitas: A criança está na sala de AEE.

Oliveira: Ah, esse aluno é um aluno especial! Aqui na escola tem outras crianças assim.

(Diário de campo, agosto/2013).

Perguntei sobre o que achavam dessas crianças estarem na escola? E Nascimento explica que elas estavam lá para aprender. Entretanto, chama-me atenção a forma como Silva se posiciona: “Elas são inteligentes igual a gente, só são diferentes, por isso estão na sala de AEE”. Aproveitei esse espaço para que conversassem sobre as diferenças do grupo, pois já interagiam em circunstância de aceitação de cada um no coletivo quando estamos envolvidos numa experiência de oficinas, onde o fazer do outro faz diferença naquilo que produzimos. Outro destaque é quando perguntei o significado da sigla AEE que significa Atendimento

Educacional Especializado, os estudantes disseram não saber, mas nas leituras das imagens mostraram conhecer sentidos da inclusão na escola.



Figura 20 – O cardápio da escola
Fotografado por Oliveira

A imagem do cardápio provocou perturbações no grupo. A inquietação estava no fluxo de perguntas que se inicia quando uma das estudantes questiona os critérios da escola para o fornecimento do lanche na escola.

Oliveira: Kézia é justo ter merenda e não ter de tarde? Eu acho que não é.
 Basílio: Eu não acho justo ter merenda de manhã e não ter de tarde, eles não são melhores que a gente.
 Nascimento: Eu acho o seguinte: de manhã tem mais alunos pequeninhos tem de se alimentar. À tarde já são maiores e trazem dinheiro para se alimentar. Aqui sempre tinha merenda, tá com pouco tempo, acho que tá com 2 semanas que não temos merenda.

(Diário de campo, agosto/2013).

Apostamos que estas técnicas possibilitariam um recorte mais preciso dos objetos sob os diferentes ângulos que emergem na fotografia a partir do olhar dos estudantes e, assim, os estudantes encontraram um convite à invenção de si e das realidades da escola. A imagem não condiz a um produto pronto, traz elementos como aquele que a constitui. Estas considerações trazem Dubois (1994, p. 38), quando nos diz que a imagem “apresenta muitas falhas na sua representação pretensamente perfeita do mundo real”.

A dinâmica das oficinas envolve desde o momento quando os estudantes interagem com os objetos técnicos até o encontro com as fotografias em que tecem explicações sobre o

que produziram. Nas explicações temos o olhar para as imagens em um movimento de reinvenção da escola. O processo de invenção de modos de perceber a escola compreende desde o momento em que operam com a câmera, onde já encontram possibilidades de inventar relações de aprendizagem na escola, a produção de cada estudante, suas decisões na tomada das imagens e o que explica em um segundo momento, quando fala sobre o que fez.

5.1 O PERCURSO DE PRODUÇÃO INVENTIVA NA ESCOLA

Neste espaço temos um conjunto de oficinas quando os estudantes passam a fotografar a partir das perguntas que vão emergindo no coletivo. Percebo que nesta dinâmica alguns levam considerável tempo escolhendo entre qual dos espaços querem fotografar. Esta postura atenta de fotografar causa perturbações no grupo, já que estariam neste momento, interagindo com uma problematização desencadeadora de produções.

Os sujeitos se inventam nas circunstâncias nas quais se encontram e com a fotografia não foi diferente. A forma trêmula ao segurar a câmera fotográfica e a dúvida entre qual botão apertar logo cedeu espaço para manuseios ousados com o objeto técnico, inclusive na própria invenção de imagens com dispositivos (ampliação e redução de imagens, focos nos ângulos, imagens em movimento) percebidos pelos estudantes na interação com a câmera fotográfica.

Embora diferente da proposta de fotografar livremente onde os estudantes mostraram-se inseguros na autonomia, agora observei uma emoção de desconforto diante do entendimento dos estudantes de possíveis erros neste percurso: *Fotografando a aprendizagem na escola*. Alguns quase sempre voltaram suas câmeras para mim em busca de saber se estavam fazendo certo. “É assim mesmo Kézia?” “Essa foto tá certa?” (Oliveira). São posicionamentos em que percebo o constante medo do erro e uma das saídas foi animá-los explicando que não precisariam ficar tensos na atividade de fotografar, pois a participação deles nas oficinas não seria avaliada, não estaria voltada para competição, premiação ou outros dispositivos que caminham nesta mesma perspectiva.

Em seguida, retomo a pergunta animadora desta atividade: Como posso mostrar a aprendizagem aqui na escola através da fotografia? Pergunta esta que se contextualiza no desenrolar das oficinas anteriores, quando a aprendizagem aparece sempre em significância com as certezas e com a punição do erro.

Em seguida, os estudantes passam a percorrer por trajetos diferentes os espaços da escola, produzindo um amplo universo de fotografias com as quais, em um outro seguinte, puderam construir um repertório das vivências na escola.



Figura 21 – Os festejos da escola
Fotografado por Nascimento

Nascimento: Eu acho incrível a minha dança. Na dança da quadrilha a gente aprendeu muita coisa porque é uma apresentação do nosso nordeste, o nosso município.

Sousa: A gente gosta muito do professor de dança tem muita criança bagunceira e o professor tem muita ordem...

Pinheiro: Eu não vejo ordem não! Vocês são tudo um bando de bagunceiro, isso sim!

Lima: você diz isso porque não participa da dança!

Vieira: não é isso não! Eu prefiro a sala de aula, a gente aprende bem mais lá.

(Gravação, setembro/2013)



Figura 22 – Objetos na Biblioteca
Fotografado por Nascimento

A escolha do ângulo da imagem traz elementos que os estudantes escolhem e outros que aparecem despercebidos no primeiro ato de produção de imagem, mas logo nos espaços de conversações das oficinas ganham relevância nas falas, quando conversam sobre os sentidos da escola.

Lima: Ah, esse negócio que aparece aí na foto é legal! Como é o nome mesmo? Pergunto-lhe se ele está se referindo ao microscópio, e ele diz: “isso mesmo!”

Aquino: Quando eu apertei o botão da câmera eu nem tinha percebido isso aí.

Sousa: Eu também não. A gente deixa de ver muita coisa na escola porque não prestamos atenção.

Nascimento: eu tinha visto isso, mas não vi graça em fotografar isso não.
(Diário de campo, setembro/2013).

Isso nos mostra o quanto a percepção dos estudantes na escolha dos elementos a serem fotografados está intimamente ligada à experiência destes na escola. A produção de imagens revela que aquilo que surge pra um como elemento importante a ser fotografado, nem sempre é tomado como relevante pelos demais. Neste sentido, temos diante de nós, numa mesma imagem, um universo diverso de percepções sobre a aprendizagem na escola.



Figura 23 – Os Prêmios conquistados
Fotografado por Silva

Silva: Aqui é o monte de prêmio que a gente ganha. Nossa escola ganha muito prêmio, principalmente de futebol.

(Diário de campo, agosto/2013).

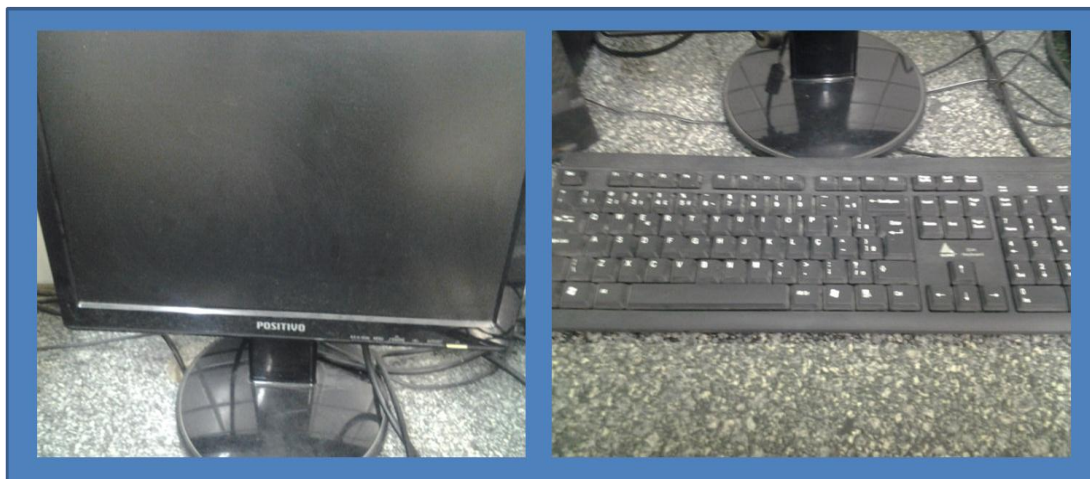


Figura 24 – Fotografias dos objetos técnicos na sala de informática
Fotografado por Nascimento

Silva: Se a gente estudasse com computador era bem melhor pra aprender.

Nascimento: eu adoro digitar no computador. A gente nem ver o tempo passar.

Oliveira: É melhor do escrever no caderno.

(Diário de Campo, agosto/2013).

As oficinas operam com ampla possibilidade aos exercícios de autoria dos estudantes, ao mesmo tempo em que estes falam sobre a escola numa estreiteza com a própria produção. A fala do aluno torna possível observar este modo de percepção da escola no reencontro do sujeito com um dos seus espaços de convivência, a escola, através da imagem. O termo ‘a gente’ evidencia uma singularidade dentro de um coletivo ‘nossa escola’ enquanto manifestam o interesse por vivências de aprendizagens envolventes das tecnologias digitais no processo de aprendizagem.

Lévy (1994) considera que a influência das tecnologias sobre os sujeitos sociais ocasiona uma mudança profunda nas maneiras de pensar, conviver e relacionar-se na vida moderna, o que dimensiona nossa compreensão sobre a incorporação da tecnologia com a autoria como direção mais promissora para aprendizagem no contexto da vida moderna. Isso é bem visível na oficina quando as imagens compõem expressões de autoria dos estudantes, assim como a interação com os objetos técnicos fotográficos.

No percurso com a fotografia os estudantes muitas vezes voltavam as câmeras para si, poses e encenações estavam sempre presentes em frente a uma câmera. A fotografia atua nesse campo da construção da autoimagem, e muitas vezes a uma proximidade narcisista os estudantes resumem tudo à própria imagem, ao espelho de si. Esta postura centralizada no ‘eu’ ganha plasticidade à medida que experimentam o encontro com o outro no espaço das oficinas, momento de produção e alteridade. Surge um processo que legitima o sujeito na

interação com o seu espaço, com os outros que fazem parte do seu mesmo domínio de realidade, através das suas significações. Para Diehl (2010):

[...] podemos vivenciar o espaço ao menos de duas maneiras articuladas: uma pela experiência de estar em um determinado lugar e ser afetado pelas características fisiológicas [...]; e outra que se refere ao campo de compartilhamento na linguagem que podemos chamar de discurso, no sentido em que se refere aos efeitos que sentimos com o corpo e que estão relacionados ao campo de condutas de outros seres humanos, ou seja, que é afetado por noções e sentidos que dependem do compartilhamento na linguagem (DIEHL, 2010, p.27).



Figura 25 – Autofotografia



Figura 26 – Estudante olhando a foto da colega anterior
Fotografada por Aquino

Percebemos neste contexto diverso da imagem uma forma de se mostrar na linguagem, onde temos um estudante que se constitui na coesão entre ser e mundo, já que suas ações mostraram-se conectadas no seu meio. Ao estender essa relação para a dinâmica escolar,

temos um estudante em constante reinvenção de si, com ações que fazem diferença na constituição da escola.

Esta produção favoreceu meu entendimento de como desmistificamos o sujeito substancializado, estranho ao mundo do qual faz parte, típico de um sistema estável. De acordo com Simondon (1989) temos um sistema metaestável, no qual o objeto fotográfico vai a esse campo onde não existe uma verdade objetiva da realidade. Diria que cada realidade fotográfica é única porque foi surgindo a partir da autoria de cada estudante num campo de discursos e imagens, sempre atualizáveis.

“Tudo que é dito é dito por um observador” (Maturana, 1997, p. 53). E aí temos realidades que se formam no contexto misto da fotografia: o dizer através daquele que fotografa, o próprio ato de fotografar que implica nas escolhas e o dizer daquele que experimenta através do olhar, na análise fotográfica. Nessa ótica, tornou-se impossível pensar a fotografia sem uma conexão com o ato que a concebe.

5.2 UM PERCURSO COM A CÂMERA FOTOGRÁFICA

Na sala de informática, testando os objetos técnicos que iríamos utilizar na produção de imagens, entra Lima que logo comenta sobre a atividade avaliativa que acaba de concluir. Pergunto-lhe como foi e ele diz:

Lima: Hoje teve avaliação e eu tirei um dez. Acertei tudo, estudei duas vezes em casa e caiu igualzinho na prova. Foi prova oral, e a professora de história tinha feito uma lista de perguntas e deu pra gente estudar que depois ela ia perguntar. Caiu tudo igualzinho!

(Diário de campo, setembro/2013)

Enquanto esperava os demais estudantes para começarmos a oficina, Silva foi o segundo a chegar à sala. Percebo mais uma vez o tamanho do seu entusiasmo em participar. Comentou estar adorando participar da pesquisa e das inúmeras realidades vivenciadas em sala de aula. Pergunto o motivo de ter sido levado à sala da Biblioteca na hora do intervalo, enquanto todos brincavam. Silva falou que é sempre assim, quando um aluno se comporta mal, ele deixa de ficar na sala de aula ou no recreio e é levado para conversar com a diretora ou a supervisora. E continuou: “eu não fiz nada, um menino começou, mas eu sou o danado e sempre levo a culpa”.

Chegam os demais alunos e deixo de ter essa conversa mais direta com Silva e Lima para dar uma atenção ao coletivo. Ficamos sentados em volta de uma mesa, conversando sobre o percurso a produzir com a câmera fotográfica na escola.

Na oficina, os olhares e as expectativas se misturam. As câmeras fotográficas na mesa pareciam disputar o interesse com as falas e a ideia de criar a proposta da oficina. Perguntam constantemente quando começariam a produzir fotografias.

Falamos da composição do percurso fotográfico reforçando mais uma vez o cuidado com as câmeras. Convido-os a lançarem os olhares sobre os diversos espaços, objetos da escola e logo vem uma ideia do Lima: “Que tal fotografarmos nossa sala de aula, as nossas coisas”. Todos aceitam e procuro respeitar o interesse, já que o propósito da oficina é um fazer que vai se constituindo no encontro com o outro. Proponho, assim, um encontro para fotografarem os espaços nos quais gostam de estar para aprender.

Sousa: Podemos tirar foto de tudo? Do que a gente gosta?

Nascimento: Eita, vamos passar longe da sala de aula porque senão o professor chama a gente.

Aquino: Pois eu não, eu vou tirar foto da sala, pode?

(Gravação de áudio, setembro/2013).

Sáimos em busca desses registros fotográficos. Os estudantes encantados com a câmera fotográfica percorrem em diversos ângulos o espaço. Durante a oficina, vagueiam olhares em busca de fotografar imagens próximas ao convívio. Fazem diversos enquadramentos com a câmera, disparando flashes nos cadernos, lápis, livros, mochilas. Chama-me atenção quando, após fazer o convite a lançar o olhar sobre os espaços, objetos, trazendo os sentidos da aprendizagem na escola, alguns me perguntam sobre quais coisas poderiam fotografar. As perguntas insistem: “eu posso tirar essa foto?”, “eu posso fotografar isso?” “Olhem tô tirando uma foto do meu caderno”.

Parecem se divertirem bastante, ao mesmo tempo em que esperam os comandos para agir. Talvez isso seja um reflexo do próprio cotidiano educativo, um constante perguntar, aqui em busca de uma autorização para fazer algo e que esteja certo. Errado ou certo, marcas do fazer escolar em perspectiva cartesiana, onde não ainda consideramos as múltiplas conexões entre as dimensões que produzem sujeitos e realidades. Para Capra (1996, p. 211) a cognição é parte integrante das interações de um indivíduo com o seu meio, conceituada por “interação inteligente”, a qual consideramos no processo de aprendizagem na escola como uma manifestação da autoria do estudante.

Na oficina conseguimos desenvolver um fazer coletivo e foi interessante esse contato com os estudantes, logo após uma rotina de sala de aula. Percebi a forma como chegavam após uma prova, como este fazer foi explicado pelos mesmos. Pude observar que as provas

são percebidas como atividades para provar se o estudante aprendeu ou não o ensinado em sala de aula.

Ao retornarmos para a sala das oficinas, comecei a fazer a migração das fotografias para o notebook, nomeando os autores das produções. Nascimento diz que isso não seria preciso, pois todos saberiam quais fotos que tiraram. Entretanto, ressalto ser uma atividade importante, pois precisarei acompanhar as produções individuais e que tal procedimento ajudaria muito o processo, pois teremos um banco de imagens com um considerável acervo. Uma das imagens causou polêmica, ninguém sabia quem tinha tirado. A imagem trazia um grupo de estudantes cobrindo o rosto com a blusa da farda, numa tentativa de não sair na foto.



Figura 27 – O rosto escondido na imagem

Um dos alunos explica: “ele não queria sair na foto”, “queria se esconder”. Reforço explicações de que eles sempre devem perguntar se a pessoa aceita sair na foto. É importante respeitar o desejo do outro já que permite uma produção de autoria do sujeito. A máquina não é objeto neutro, pois esta dá condições diferenciadas para aquele que a segura e aqueles que aparecem no repertório das fotografias. Nessa compreensão o desejo pode criar um movimento para a potência inventora da aprendizagem na escola.

5.3 O OLHAR DO OBSERVADOR REINVENTANDO O APRENDER NA ESCOLA

Os estudantes observam o conjunto de imagens produzidas e se põem a falar explicando o que emerge diante do olhar, agora em outro momento da produção, o olhar sobre o fazer, configurando uma nova experiência.

Aquino: Aqui é um caderno, quando eu cheguei na sala tirando fotos, o menino disse para eu tirar a foto do caderno dele. O meu caderno é assim também, meio bagunçado com muita coisa, a gente escreve muito.

(Diário de campo, setembro/2013).

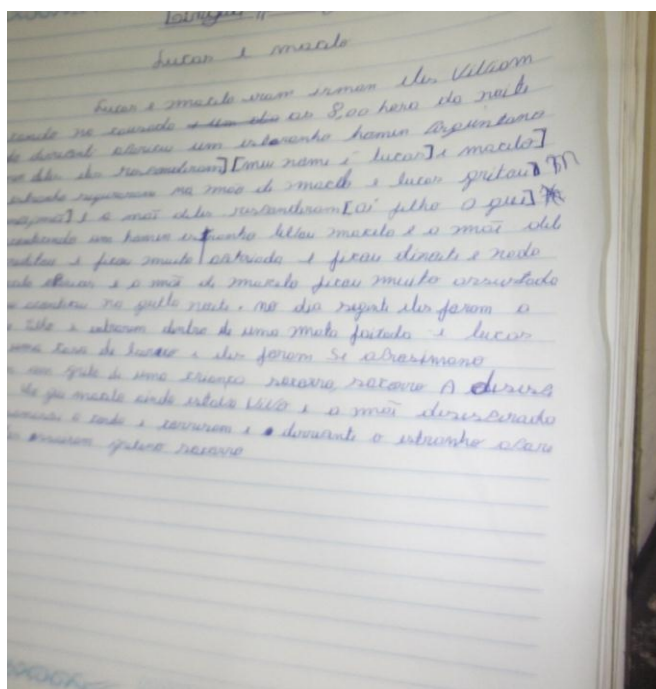


Figura 28 – A imagem do caderno
Fotografada por Aquino

A imagem do caderno faz emergir diversos comentários pelos colegas. Os estudantes olham a imagem exibida por um projetor de multimídia e começam a tecer suas considerações. Eis aqui algumas que surgem nesse momento de análise das imagens.

Lima: O professor chega, passa o dever, a gente faz. Eu gosto de participar das danças e do recreio, mas a maior parte do tempo aqui na escola é na sala de aula.

Nascimento: O tempo todo a gente passa escrevendo e conversando. O professor não quer que a gente converse não, diz que tem de fazer silêncio pra escutar e aprender. Eu não gosto muito, mas acho que tem que ser assim mesmo.

(Diário de campo, setembro/2013).



Figura 29 – A sala da coordenação pedagógica
Fotografada por Aquino

Aquino: Aqui é sala da coordenação onde tem muitas reuniões e onde os professores tem mais concentração para fazer as atividades para passar para a gente.

(Diário de campo, setembro/2013).

Ao mesmo tempo em que os estudantes fazem análises das imagens, eles começam a inventar outros cenários escolares. Para Kastrup (2009), o conceito de invenção diz respeito a uma invenção de problemas, experiência de problematização e não exatamente a um processo de solução de problemas já existentes. Nessa pesquisa, a aprendizagem inventiva está em sintonia com os espaços de autoria dos estudantes, sem estes espaços na escola, os sujeitos tampouco conseguem inventar os seus mundos.

A fotografia nesta oficina foi crucial para percebermos deslocamentos da rotina de sala de aula, repleta de atividades exigidas pelos professores, para outras mais lúdicas e interativas. Os estudantes trazem experiências em projetos na escola onde gostam de participar, afirmam que, muitas vezes, são eles os protagonistas. No entanto, sustentam argumentos da sala de aula como um espaço fechado a autoria do sujeito no processo de aprendizagem. A fala durante as leituras das imagens traz evidências de que vir para a escola é diferente de vir para a sala de aula.

Vieira: Ano passado eu participei das atividades no *Mais Educação*. Participei dos jogos, xadrez, dança e capoeira. Eu estudava de manhã e o *Mais Educação* era de tarde. O *Mais Educação* é diferente da sala de aula porque tem brincadeiras. Na sala de aula não podemos brincar, mas na aula de Artes a gente pode.

Os professores me acham danado. (Pergunto sobre o que seria este aluno danado). Ele diz: é um aluno que não obedece os professores e aí os professores brigam.

(Diário de campo, setembro/2013)



Figura 30– Os violões do Projeto Mais Educação
Fotografada por Basílio

Basílio: Esses violões são dos alunos que participam do *Mais Educação*. Só pode participar quem recebe um papel da escola. Eu queria participar, queria fazer aula de violão. Ano passado eu participei do *Mais Educação*.
(Diário de campo, setembro/2013).

O livro mostrou-se nas análises dos estudantes como um dos objetos mais fotografados numa referência de ser um elemento fundamental na aprendizagem escolar. Abro um espaço nas conversações para a observação destas fotografias, para que os estudantes pudessem falar sobre as significâncias deste objeto, o livro no processo de aprendizagem escolar. São considerações que divergem da perspectiva que toma a imagem meramente como modo de representação de uma realidade.



Figura 31– O Livro
Fotografada por Aquino



Figura 32- As atividade no Livro
Fotografada por Nascimento

Pinheiro: No livro tem as matérias pra gente estudar. Quando tem prova os professores muda a gente de canto, só alguns que deixam pesquisar do livro.
Sousa: Todo mundo tem livro, o professor chega, pede para abrir o livro e já diz a página. E aí a gente fica conversando sobre outras coisas, dando risada e o professor manda a gente calar a boca e fazer o dever.

Nascimento: Na minha aula sempre tem zuada quando a gente fica fazendo as coisas do livro, só na aula do Fê⁴ tem silêncio. Tem um professor que a alula é silenciosa e eu entendo tudo.

Aquino: Você entende é? Eu não entendo é nada. [risos].

(Diário de campo, setembro/2013).

Ao observar diversas falas dos estudantes sobre a aula com sua dinâmica, procuro conhecer sobre qual vivência com a pesquisa na escola eles se referiam, pois entendo o espaço da aula como uma das possibilidades para a convivência e para a produção autoral dos estudantes no processo de aprendizagem. E faço a seguinte pergunta: O que significa a pesquisa na aprendizagem de vocês?

Vieira: Pesquisa é quando o professor passa uma atividade pra gente pesquisar no livro, no computador.

Pinheiro: É uma atividade cansativa demais, eu não gosto prefiro fazer dever.

(Diário de campo, setembro/2013).

⁴ Pseudônimo para preservar a identidade do professor da escola.

Os dizeres dos estudantes recordam-me uma fala de uma professora enquanto conversávamos na biblioteca da escola. Ela dizia que sentia muita vontade de desenvolver atividades de pesquisa na escola, até já tinha proposto para estudantes de algumas turmas da escola, mas na grande maioria das vezes, percebia que os estudantes não gostavam muito e, quando faziam, era como uma espécie de cópia da internet, por isso não conseguia ver sentido neste fazer. Estes entendimentos sobre a pesquisa educativa nos instigam na relação com a forma equivocada que esta aparece nos espaços formativos da escola, geralmente como uma atividade que acontece sem conexão com as curiosidades dos estudantes, enfim, pensadas nas estruturas fragmentadas e não na forma de processos de conhecimento, empecilho marcante ao processo de aprendizagem, Morin enfatiza:

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só progrediram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (MORIN, 2000, p.15).

Ou ainda:

A dúvida sobre a dúvida dá a dúvida uma dimensão nova, a dimensão da reflexividade (MORIN, 1977, p.19).

A pesquisa como princípio educativo legitima os inúmeros questionamentos do estudante sobre a vida e sua relação com a mesma. Para Maturana (2004) “toda pergunta é um argumento racional em torno das premissas fundamentais aceitas a priori e envolve o emocional”.

Nessa dimensão, pensamos que é através da pesquisa que produzimos conhecimento e acontecem as aprendizagens, não apenas nas inusitadas descobertas científicas, mas na contribuição em permitir aos alunos uma posição de protagonistas do conhecimento na interação com as tecnologias digitais. Outro aspecto refere-se às mudanças advindas da construção de um sujeito perguntador, inventivo que se situa como autor do seu percurso de conhecimento.

Embora a maioria dos alunos tenha distraído o olhar para os estudantes que mostravam o caderno na imagem, a estudante Oliveira volta-se aos cartazes afixados na parede. Não existe uma realidade objetiva da imagem, independente do observador, aquele que Barthes (1984) chama de referendo.



Figura 33 – As atividades na sala de aula
Fotografada por Pinheiro

Sousa: O grupo estava fazendo um diálogo

Pinheiro: Os alunos só tão em grupos porque estão fazendo um trabalho.

Oliveira: Os cartazes na parede fazem parte dos trabalhos que fazemos. Eu amo fazer trabalho, hoje tem um lindo, lindo, lindo para entregar. A gente faz mais atividade do livro e eu não gosto muito.

(Diário de campo, setembro/2013).



Figura 34 – Objetos lúdicos matemáticos
Fotografada por Vieira

Nesta imagem os estudantes fazem uma leitura dos objetos lúdicos matemáticos existentes na Biblioteca, mas afirmam que não manuseiam este material na escola.

Considerando os detalhes percebidos na fotografia pelos estudantes, sugiro uma invenção da matemática na escola, como seria essa aula de matemática?

Nascimento: Era pra ser como as aulas de artes com pintura, dobraduras, origami, em matemática não tem. As aulas de matemática é dever, dever, dever. Acabando dever é outro

Vieira: Eu gosto de matemática, gosto de fazer cálculos, é a matéria que eu mais gosto porque não precisa escrever muito.

Pinheiro: Uma aula bem legal de matemática seria uma sem dever, usando computador. A aula podia ser no pátio, ser mais divertida com menos dever. Dava até pro professor trazer o quadro.

(Diário de campo, setembro/2013).

As considerações deste aluno constroem reinvenções da aula de matemática, ao mesmo tempo em que incorporam ao cenário objetos como o quadro, num entendimento de ser uma ferramenta indispensável ao processo de aprendizagem na escola. Nesta oficina, a imagem do cardápio volta a surgir, novamente as opiniões se misturam em falas simultâneas. Os estudantes dizem achar interessante trazer essa imagem porque eles gostam desse momento na escola. Percebo um território repleto de questionamentos, desejos e explicações que produzem sentidos para as realidades na escola.



Figura 35 – A merenda da escola
Fotografada por Silva

Silva: Eu fotografei o cardápio por que... (estudante interrompido pela fala do estudante Oliveira)

Oliveira: Não sei por que você fotografou isso. A gente não tem mais direito a merenda.

Aquino: Tem aluno que vem escapar aqui na escola [risos]

Silva: Eu não, mas você escapa aqui. Até de manhã ele fica dando trabalho as meninas da cozinha.

Aquino: Como é que você sabe se você não tá aqui pra ver?

Nascimento: Gente o lanche da escola é um direito nosso, mas a diretora tá certa, a merenda tem de ficar pros pequenos. Aqui nunca falta merenda, foi só essa vez.

Oliveira: Eu não acho. A gente tem o mesmo direito.

(Diário de campo, setembro/2013).



Figura 36 – O pátio
Fotografada por Aquino

Integra a estrutura física da escola um conjunto de seis salas de aulas, separadas por um pátio, uma espécie de pequena quadra que fica centralizada, entre as salas.



Figura 37 – Movimento no pátio da escola
Fotografada por Lima

Este local atua nas fotografias como referência para os estudantes. Lá eles estiram suas bolsas quando entram na escola, brincam, correm, experimentam atividades lúdicas, fazem refeições. É ainda, diante do desejo dos estudantes, o local no qual deveriam passar mais tempo.

Na oficina anterior quando faziam análises sobre as imagens que produziram, demonstraram o entusiasmo pelos encontros recreativos na escola. Os olhares sobre estas imagens trazem sentidos do estar na escola. Entretanto, a importância que dão a este território da escola mistura-se aos entendimentos da falta de ordem e de bagunça, quando associados ao espaço da sala de aula.

Os estudantes lançam olhares na imagem em busca de aproximações entre as expressões em sala de aula e as percebidas na imagem acima, quando fotografaram o espaço do recreio. Nas leituras dessas imagens reinventavam realidades para a escola com sorrisos, conversas e comportamentos diferentes daqueles tidos como recorrentes quando estão nas salas de aula.



Figura 38 – Expressões em gestos na hora do recreio
Fotografada por Lima

Mesmo quando trouxeram o espaço de sala de aula estático e oposto ao universo do recreio, os estudantes demonstraram algumas circunstâncias de autoria que emergem na sala de aula, quando estão diante do não permitido.



Figura 39 – Emoção e movimento na hora do recreio
Fotografada por Silva

Silva: Nessa foto os meninos tão brincando e estão em pé. Na sala de aula é bem diferente do recreio. Na sala os professores querem que a gente fique sentado fazendo mais o dever do livro. Eu às vezes fico comportado, mas o pessoal da minha sala consegue brincar, passa papelzinho por debaixo das cadeiras e até usa o celular. Tem professor que ver e nem liga outros manda a gente pra sala da diretora.

Lima: É muito bom o recreio! Eu queria que aumentasse pra bem muito o tempo do recreio aqui na escola.

Oliveira: Eu também gosto do recreio, mas minha gente pra conseguir ser alguém na vida tem que gostar da sala de aula. É lá que a gente aprende. No recreio tem muita bagunça, tem aluno que empurra a gente, grita muito, por isso eu gosto da sala de aula porque lá tem silêncio e o professor tem moral.

Nascimento: Nem todo professor tem moral não. Tem uns que deixa a gente fazer o que quer.

(Gravação de áudio- oficina, setembro/2013).

As imagens do recreio trouxeram perturbações à rede de conversações das oficinas. Os comentários traziam conexões entre os territórios, um olhar envolvido como aproximações e distanciamentos entre o território do recreio e o da sala de aula.

Pinheiro: Nessa foto as pessoas estão felizes se divertindo e brincando. Na sala de aula não pode brincar, porque os professores brigam. Também não pode conversar. O professor fica na frente explicando o conteúdo a todos, por que se ele ficar perto da gente pra explicar, os outros ficam sem entender. O professor tem que ensinar a gente pra gente aprender, senão a gente não vai saber de nada.

Lima: É importante a gente aprender pra passar de ano e ter um futuro melhor.

Silva: É muito tempo na sala de aula, a maioria dos professores chegam na sala e passa logo dever, e é muito cansativo, a gente as vezes fica conversando pro tempo passar pra terminar a aula, eu fico na vontade de ir pra casa jogar bola e também no celular.

(Diário de campo, setembro/2013).

A expressão “às vezes” trazida na fala do estudante Silva parece conectar com um ser-fazer divergente do que muitas vezes é esperado para o aprender em sala de aula. As conversações dos estudantes demonstram uma organização da escola dividida em territórios: a sala de aula, como espaço para a aprendizagem e o recreio, como espaço de tempo para as brincadeiras. Entretanto, as práticas de exercício de autoria como que perfuram estes espaços e os estudantes, pouco a pouco, se posicionam em condições de propor rompimentos com essa fragmentação do que pode e do que não pode fazer em cada espaço. Desenvolvem estratégias que se apresentam como resistência, vontade de alegria, para usar expressão de Adélia Prado, quando o que não podem fazer produz os momentos de sofrimento na escola. Tarefas sem sentido a cumprir, cansaço diante do quadro cheio a copiar, dentre outras circunstâncias recorrentes no espaço educativo.

Um bom exemplo em que cavam espaços para a alegria e para a brincadeira são os papeizinhos que passam por debaixo das carteiras, o uso da celular para falar com amigos e outras ações que, como dizem, conseguem fazer. Nesse contexto, os relatos dos estudantes me aproximaram mais ainda dos estudos de Cláudia Freitas (2011), quando nos traz considerações potentes sobre os *Corpos que não páram na escola*. Conforme a autora:

Um espaço qualquer é inventado, mesmo que com sua existência apenas na forma de olhar, onde se destacam os de — defeito de controle moral II, hiperativos. Ouvir um discurso na escola que denote a preocupação com a atenção ou mesmo com a desatenção é nada ou quase evocado. É o corpo movimento em movimento que demanda no professor a instabilidade e o desejo de esteja de fora. (FREITAS, 2011, p. 45-46).

São entendimentos que nos permitem reflexões sobre os padrões de condutas consideradas as normais na escola. O que é ser um bom aluno, o que caracteriza a aprendizagem e os exercícios de autoria dos estudantes quando a aprendizagem na escola

aparece configurada no estar “quieto” em sala de aula, um processo que se estrutura na centralidade do professor, este tomado como aquele que sabe e que transfere conteúdos do conhecimento.



Figura 40 – Sala de aula após o recreio
Fotografada por Basílio

A sala de aula, mesmo quando configurada por circunstâncias de “ordem” e de “organização”, aqui referidas ao modelo do silêncio para a recepção de conteúdos do conhecimento, não consegue inibir o prazer dos alunos de estarem lá. Muitos dos alunos dizem experimentar a alegria de estar na sala de aula, nas análises das fotografias sempre nos trazem uma vivência em sala de aula “bagunçada”, “desorganizada”, quando escapa dos mecanismos de controle dos professores. Nestas circunstâncias, parece não chegarem a um modo no qual o emocionar favorece a aprendizagem, de uma organização silenciada para o estado de “bagunça”.

Entendemos que as relações de poder constituídas na escola estão tramadas como uma rede na qual nos encontramos e isso nos orienta a não lançarmos julgamentos sobre o fazer da escola. O que busco é escutar os estudantes sobre como percebem os espaços de modo a produzirem imagens e, assim, o que acontece é que passam a perceber as diferentes circunstâncias e possibilidades na escola, mais dinâmicas porque implica no acolhimento e na aceitação dos sujeitos.

Silva: Já me tiraram da sala de aula, já fui suspenso, mas eu gosto da escola. Não falto aulas! Queria um professor sem brigar por um dia, deixar a gente fazer coisas brincar, escrever no quadro, deixar desenhar, cantar música, jogar bola.

Basílio: Aqui na escola não tem espaço pra gente brincar, não tem nem quadra de futebol.

Oliveira: Já eu sonho em mexer nos computadores, no facebook.

Silva: Queria por um dia usar o celular, vir com a roupa que a gente quisesse.

(Diário de campo, setembro/2013).

De repente, somos surpreendidos com a pergunta de Silva: “Eu queria uma foto pra levar pra casa, mostrar o que eu tô fazendo aqui mexendo com o tablet”. A partir deste desejo, lanço aos estudantes questionamentos sobre o que acham de algumas fotos serem impressas para fazermos as análises. Neste encontro eu estava com um grupo de seis estudantes e todos concordaram com a proposta. Entretanto, expliquei que esta atividade só ocorreria no próximo encontro, pois precisaria de um tempo para organizar o material, mas que poderíamos começar fazendo a escolha das imagens no acervo fotográfico.

Vieira: Fica bom porque na foto de papel a gente pode ver de perto, pegar.

Silva: É mesmo! Eu quero uma foto minha tirando fotos da escola com a câmera

Aquino: Pode deixar! Vai ficar horrível [risos].

Silva: Coloca ele pra fora Kézia. Ele tá só bagunçando! Não sei pra quer esse menino aqui. Ele quer só escapar da aula.

Aquino: Não é verdade! É mentira! Eu vou ficar direito agora.

(Diário de campo, setembro/2013).

Recorrendo às imagens na tela do notebook, percebo que os estudantes sempre fazem referências aos projetos que existem na escola. Estas imagens são observadas e acompanhadas de muitos comentários. Com isso, sugiro uma oficina onde eles pudessem, através das fotografias impressas, falar dos projetos da escola, independente de participarem ou não destes.



Figura: 41 Interagindo com a câmera

Os estudantes, no final da oficina, avaliaram a própria experiência no percurso com as produções de imagens.

Sousa: Foi bem legal com a câmera tiramos fotos dos lugares da escola e percebemos coisas que até então não tinha percebido. Foi interessante porque as pessoas olhavam para a gente, me senti importante (risos).

Vieira: As pessoas olhavam para a gente com a câmara e perguntava o que a gente estava fazendo. Eu disse que tava participando de um projeto de tirar foto.

(Diário de campo, setembro/2013).

As falas dos estudantes remetem a condição dos objetos técnicos numa articulação com a autoria, quando o sujeito aparece a partir das próprias produções. E essa performance do estudante na produção de imagens no operar com as câmeras ampliam os campos para os exercícios de autoria. Na escola a condição do estudante autor desperta curiosidades, visíveis aqui nas falas quando um estudante diz ter se sentido importante dos olhares dos outros. Nós nos vemos no olhar do outro e esta dimensão não pode ser esquecida na escola, espaço de conhecimento.

Neste dia a oficina não aconteceu no contraturno das atividades dos alunos. Entretanto, já tinha acabado o tempo da oficina e eu continuei na biblioteca da escola. Alguns estudantes participantes da oficina entraram agitados, dizendo: “Kézia, você pode emprestar a câmera para a gente?” Estavam emocionados, um dos estudantes chorava dizendo: “nossa professora vai embora, estamos nos despedindo dela e a gente queria tirar uma foto de lembrança com ela. A professora explicou pra gente que vai morar em outro município e aí não vai mais poder dar aula pra gente” (estudante Oliveira).

O emocionar na escola, o carinho pela professora. Aqui entra a fotografia para congelar um momento do viver em redes de conversações, um momento que querem deixar marcado como imagem, um jeito de fazer a professora presente, quando não estiver mais ali.

Nize Pellanda chama nossa atenção ao longo dos seus estudos sobre a necessidade de operar na escola de modo que as relações se sustentem na amorosidade do que nos constitui como seres humanos. Escola é lugar de carinho, de acolhida, de cutucos quando necessário, de aprendizagem para todos.

Esta circunstância favoreceu nosso entendimento da dimensão da fotografia como algo que se conecta com a autoria dos sujeitos, como intenção de fotografar um momento que se mostrava com sentidos. Este contexto se forma após uma oficina, sinalizando um percurso contínuo da pesquisa-intervenção, pois as transformações dos sujeitos podem operar mesmo

com o término da pesquisa, seguindo com perturbações, enquanto fazem referência ao viver dos mesmos.

5.4 UM OLHAR VOLTADO PARA OS PROJETOS DA ESCOLA

Alguns dos estudantes fazem parte do Projeto *Mais educação* e passam por volta de 8 horas de suas atividades diárias na escola. Alguns fazem suas principais refeições na escola. Antes do recreio, muitas vezes percebo o movimento de entrada de estudantes na escola. São alunos do contraturno que vem das atividades esportivas de jiu jitsu ou educação física que acontecem numa praça próxima da escola.

Estes entendimentos vou construindo na vivência escolar e são reforçados nesta oficina de análise de fotografias impressas, quando os estudantes são convidados a falarem da experiência dos projetos da escola. Durante a oficina os estudantes olharam as imagens e teceram narrativas que trouxeram orientações de uma aprendizagem na experiência com os projetos educativos na escola.



Figura 42 – Canto coral na entrada da escola

Fotografado por Sousa

Basílio: eu já participei desse projeto, hoje não participo mais.

Silva: è porque a gente é burro mesmo e a escola tem de dar oportunidade para os mais inteligentes.

Nascimento: você é que é burro, eu não sou não.

Aquino: Eu participo desse projeto, a gente vem no horário da manhã porque a gente estuda a tarde. A gente que faz parte do Projeto pode entrar na escola.

Sousa: A música ela faz parte do Projeto mais educação, tem até canto coral.
(Diário de campo, outubro/2013).

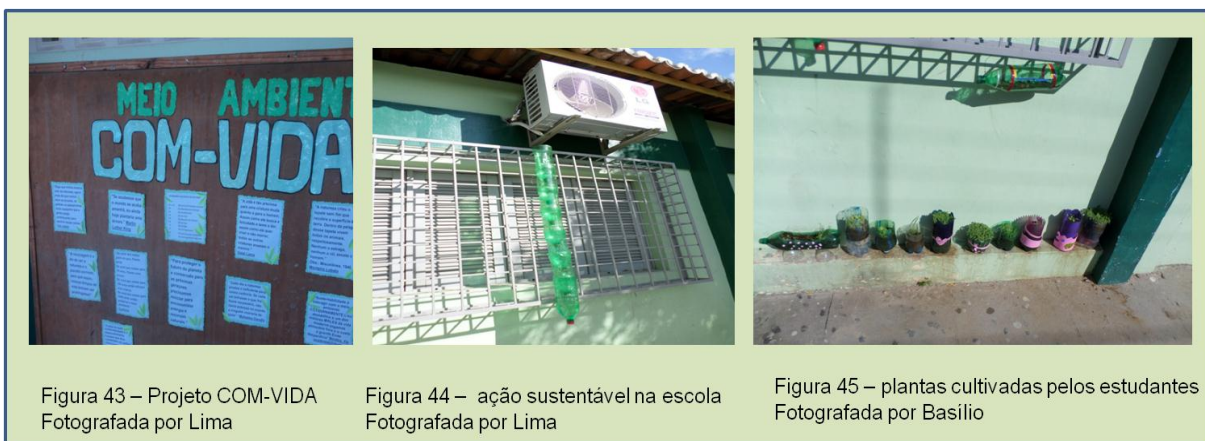


Figura 43 – Projeto COM-VIDA
Fotografada por Lima

Figura 44 – ação sustentável na escola
Fotografada por Lima

Figura 45 – plantas cultivadas pelos estudantes
Fotografada por Basílio

Vieira: é o Projeto COMVIDA que trabalha com a escola sustentável, mas só alguns alunos da sala participam.

Silva: O Projeto é pra aqueles que merecem participar.

Aquino: Eu acho que não posso participar desse Projeto porque dou trabalho na sala de aula.

Basílio: É um Projeto importante pra nossa aprendizagem para fazer um meio ambiente melhor.

Pinheiro: Participa só o 6 B do projeto horta, nós fomos escolhidos para cuidar da horta porque significa o meio ambiente. Os que participam do Projeto falam que é muito legal! Por exemplo a água do ar condicionado cai numa garrafa, a gente passa pega a água e coloca na horta.

Oliveira: O nosso sonho é um ar condicionado na nossa sala porque o sol bate na nossa sala e fica muito quente.

Nascimento: Eu acho que a diretora colocou ar condicionado nas salas que estava precisando mais.

Freitas: Tem um projeto bem legal, o Projeto Intervenção Prosa Poética. A gente fica em sala de aula e de repente os meninos chegam para se apresentar. Eu não queria participar, tenho vergonha de sair nas salas mas gosto quando eles chegam na sala porque a gente passa um tempo sem fazer dever.

Silva: No mundo da literatura tem peça teatral e dança, o aluno que escolhe.

Vieira: Mundo da Literatura é um Projeto pra todo mundo, quem não participa faz um provão, que é um prova com todas as matérias com 40 questões.

(Diário de campo, outubro/2013).

Além das explicações dos estudantes, chama-me a atenção quando uma das supervisoras da escola, ao entrar na sala das oficinas, se dá conta que os alunos estavam falando do Projeto *Mundo da Literatura* e faz o seguinte comentário: “Com esse Projeto nacional a escola ganha um prêmio no valor de dez mil reais. São os bons alunos, mas esse ano os alunos que estão no Projeto vão dar espaço para outros. Estamos definindo outros critérios que não sejam direcionados aos alunos bons” (diário de campo, outubro/2013).

Os estudantes escutam uma professora distinguir que tem os bons alunos, o que dá visibilidade, ao mesmo tempo, a um pensar/sentir o que seriam os maus alunos para ela, para os estudantes e para a escola. Esta perspectiva desconhece de que todos os seres humanos são igualmente inteligentes. O que seriam então os bons alunos? Tem que ver com o

conhecimento? Tem que ver com comportamentos? Aqui também se produzem os sentidos da escola para os estudantes e para os professores.

Aproveito em outro momento para perguntar aos estudantes quais seriam as qualidades de um bom aluno. As respostas vêm de forma rápida, sustentadas na lógica do aluno ideal, comportado e participante nas aulas quando solicitado pelo professor. Entretanto, Basílio olha pra mim e diz: “Que bem dizer que você não sabe o que é um bom aluno?” Digo-lhe que queria saber a opinião deles. O mesmo estudante continua: “tá bom então, um bom aluno é aquele comportado que participa das aulas, respeita o professor”. Vou adiante, agora perguntando como ele se considera e o mesmo diz: “Eu sou um aluno mais ou menos, falta ter respeito pelo professor”.

Uma das alunas diz “Eu me acho uma boa aluna e só na matéria de história é que não sou porque não gosto do professor”. Tenta continuar as explicações, mas é interrompida com a fala de um dos colegas: “Aqui nesse grupo não tem nenhum aluno bom, nenhum aqui é santinho”. Os depoimentos trazem as relações constitutivas dos sujeitos-estudantes no processo de aprendizagem na escola. Os estudantes demonstram o perfil do bom estudante para aprender por meio das certezas e verdades que lhes surgem na experiência escolar.



Figura 46 – Ensaio folclórico
Fotografada por Silva

Vieira: Esse Projeto é um festival de folclore, é uma atividade de competição onde cada um tem 10 minutos para se apresentar. Esse ano a gente apresentou a dança do coco, mas não ganhamos.

Silva: Também no Festfema o professor não pode ensinar. A gente tem que tirar tudo da nossa cabeça e fica difícil. A gente procura o professor para ajudar, mas não pode porque senão somos desclassificados. Quem ganha a competição é a melhor turma, o primeiro lugar tira 10, o segundo lugar tira 9 e o terceiro lugar tira 8. Do quarto lugar pra baixo tira 7 pontos. Esse ano a gente tirou um sete.

Pinheiro: O aluno tem que ter nota boa, se comportar bem.

(Diário de campo, outubro/2013).

Os alunos mostram um entendimento muito claro dos critérios. Instigo sobre o que acham das notas e o que elas significam no processo de aprendizagem na escola. Com isso, faço aproximações dessa experiência em projetos com as avaliações em salas de aulas e pergunto ao coletivo o que significa esse 7 (sete) que receberam. As respostas aparecem instantaneamente:

Silva: O quê? Um 7? É pouco, mas é muita coisa. Essa nota que a gente ganha se repete em todas as disciplinas.

Basílio: A nota do projeto é verdadeira, às vezes a gente não gosta por que tira uma nota baixa. A verdade é essa, mas acontece que tem aluno que tira nota boa na prova e não sabe de nada, já o projeto tem que fazer mesmo pra vencer, vem uma equipe de fora pra julgar a gente.

(Diário de campo, outubro/2013).



Figura 47 – Projeto Chá Literário
Fotografada por Pinheiro

Os estudantes aproveitaram para tirar foto do momento em que acontecia uma organização do painel do chá literário que aconteceria no final da semana. Contam-nos sobre este momento em que a escola estará aberta no final de semana.

Freitas: Aqui na escola tem apresentações dos alunos, Vinícius de Moraes, Ruth Rocha, alguns convidados. O nossos pais vem pra escola.

Nascimento: Eu gosto de participar na escola, dos trabalhos, a organização. Eu participo do projeto Prosa Poética, mas nunca fui escolhida porque eu acho que algumas pessoas tem mais talento que eu. Essa atividade é bem diferente, a gente aprende coisas novas. Com livro a gente aprende também, mas nesse Projeto é como se tivesse participando de um teatro, do jeito do mundo da literatura, um projeto que tem no final do ano. Eu adoro participar desse Projeto. Não somos obrigados a participar, mas vale ponto.

(Diário de campo, outubro/2013).

Na condição de observador-autor nas produções fotográficas, os estudantes vão criando explicações sobre o viver na escola, evidenciando o sistema complexo que se organiza com os sujeitos e o meio. Os discursos fotográficos sobre este projeto concebem um campo aberto à autoria, pois revelam um espaço escolar com referência para os estudantes e seus pais.

As fotografias ajudaram a compor os domínios de ação destes projetos na escola. Por um lado, dão visibilidade ao prazer dos estudantes pela ludicidade, pois o projeto envolve artes, dança, jogos, peças teatrais. Em outras imagens temos inscrições que remetem a competição, muitas vezes estimuladas nas avaliações comparativas e classificatórias em notas, sem um entendimento do tempo e da forma diferenciada como cada estudante produz. Imagens e narrativas trazem à tona a rivalidade ao complexo escolar.

Embora isso desaponte como um percurso inverso à autoria, pois está em conformidade com uma dimensão homogênea dos sujeitos, não incide como um fator limitador ao processo inventivo dos estudantes, pois estes fotografam e, neste fazer, realizam uma abertura para novas possibilidades na escola, numa espécie de *breakdowns*, conceito desenvolvido por Varela para se referir aos momentos de rupturas na experiência (Varela, 1990).

As falas dos alunos traziam o quanto a escola vem construindo um terreno fértil ao desenvolvimento de diversos Projetos. E, ainda que nem todos os estudantes fizessem parte desses projetos, as produções fotográficas dos mesmos ajudaram a compor os critérios que os impedem de participar. A partir das imagens, alguns mostraram anseios de atuarem nas atividades escolares envolvendo dança, música, canto, revelando-nos a necessidade de uma reorganização do território escolar numa dimensão de confiança que sabemos potencializa o exercício da autoria.

Aos poucos as realidades foram se desenhando sob os olhares dos sujeitos. Nessa atividade os estudantes foram impulsionados a compreenderem no coletivo os pontos comuns e também as diferenças que se mostravam nas análises fotográficas. Percebi uma ampliação dos momentos de aceitação do outro, considerando as ações envolvidas no emocionar de aceitação das produções. Nosso fazer tinha como busca uma organização destes encontros mais na ordem pelo ruído do que da ordem pela ordem e isso, contribuiu nas reflexões sobre a convivência na escola, a singularidade e coletividade, nos domínios das ações dos estudantes numa proposta de autoria. Onde percebemos entendimentos do coletivo da importância do outro como parte do processo que viviam juntos, a experiência nas oficinas.

5.5 O OLHAR DO OBSERVADOR REINVENTANDO A ESCOLA

No oficiar com fotografias, Nascimento lança a ideia de tirar fotografias considerando aquilo que mais gostam na escola. “Que tal a gente tirar foto só das coisas boas que a gente acha na escola?”. Reforço a proposta da estudante apresentada ao grupo com uma das possibilidades no percurso fotográfico. Todos acham interessante e eis que surge como temática fotográfica: “A escola que queremos”.

Propus uma atividade em grupo como forma de potencializar aos estudantes um operar no coletivo. Assim, os estudantes se dividiram em grupos percorrendo os espaços da escola, produzindo fotografias. Percebia durante o percurso fotográfico alguns movimentos de competição nos grupos, alguns expressos em comentários do tipo: “quem vai ser o grupo vencedor?” (Estudante Oliveira), “nossas fotografias ficaram melhores né verdade? (Estudante Silva), “É mentira! A de vocês tá horrível”. (Estudante Aquino). Entretanto, o transcorrer da oficina culminou na construção de uma proposta interativa em que as proposições de ambos os grupos produziam efeitos no coletivo. Cada grupo escolheu no conjunto das fotografias produzidas aquelas que acharam com significância para falar sobre a escola. Cada grupo pode ainda demonstrar sua produção a partir de um painel que poderia ser tanto em papel como ainda eletrônico, interagindo com as ferramentas do editor de texto.

Na oficina utilizamos um software para edição de texto e os estudantes fizeram formatações como realce, cor, tipo e tamanho de fonte. Ainda operaram com um software de edição de imagem e, assim, fizeram recortes, molduras e montagens das imagens.



Figura 48 – Estudante analisando a própria produção de imagens

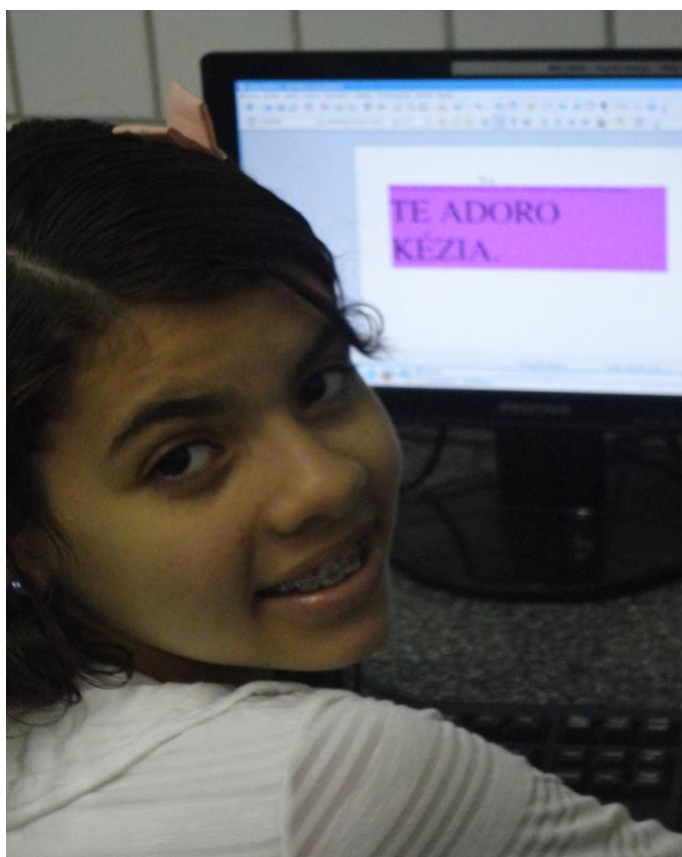


Figura 49 – Emoções na escrita digital

Imagens também chegam até nós como demonstração de afeto no fazer da pesquisa. Para alguns estudantes, esta experiência surgia como algo novo no viver com as tecnologias. Foi uma atividade bem dinâmica em que fui acompanhando o fazer dos estudantes através da produção de painéis numa composição de texto e imagens.

Novas possibilidades envolvendo as tecnologias digitais configurava um campo aberto para o conhecimento e para a invenção de soluções inovadoras na produção de estudantes que passam a experimentar outros formatos da aprendizagem na escola. Sobre as mudanças advindas do fazer com tecnologias digitais esclarece Pierre Levy:

[...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas [...] Tais tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação como: navegação hipertextual, caça de informações através de motores de procura, knowbots, agentes de software, exploração contextual por mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação, uma verdadeira industrialização da experiência de pensamento, que não pertence nem à dedução lógica, nem à indução a partir da experiência. (LÉVY, 1999, p. 157).



Figura 50 – A escola que queremos- Painei A

A estudante Oliveira disse que o seu grupo esqueceu-se de acrescentar no painel uma imagem onde alguns estudantes estavam ensaiando uma apresentação de dança, uma das atividades existentes nos projetos da escola. Apontando para a foto na tela do notebook disse: “A gente ia colocar essa foto aqui, mas aí acabamos esquecendo”.



Figura 51 – Movimento na Dança
Fotografada por Vieira

A escola enquanto um espaço dotado de significação para a autoria dos sujeitos vai se constituindo nesta oficina através das leituras de imagens dos estudantes, os quais passam a extrapolar digamos as molduras de uma fotografia através de um olhar inventivo.

Os domínios explicativos de uma imagem se mesclam a outros, num processo recursivo durante a oficina. Esta realidade surgiu quando as leituras sobre uma determinada imagem ganharam diversos sentidos através de outras leituras, denunciando o processo constante de atualização dos estudantes e do próprio território.

O território escolar aparece durante as leituras dos painéis como indispensável ao aprender e como a única via para ser ‘alguém na vida’. Os dizeres dos estudantes mostraram uma escola agenciada com o viver, pois para eles esta aparece sempre como uma referência para encontros, para aprender e para distrair. A escola aparece como um espaço para o teatro, música, dança, artes, espaços articulados ao conhecimento. Os estudantes reinventam a escola como espaço amplo para acolher suas expectativas. Embora a escola disponha deste repertório através dos seus múltiplos Projetos, ainda não consegue abranger o público desejante, no caso os estudantes envolvidos na pesquisa.



Figura 52 – A escola que queremos - Painel B

Uma particularidade na fotografia seria mostrar algo que de fato existiu num determinado tempo da escola, compondo um território informado na forma de uma narrativa de caráter temporal. Assim como toda obra de arte vem sempre acompanhada por uma apreciação, as fotografias no painel também vieram acompanhadas de apreciações através dos interesses dos estudantes. Dentre estas, destacamos a reformulação do território de sala de aula.

As fotografias emolduradas pelas circunstâncias da escola estavam embebidas do desânimo dos estudantes, como podemos distinguir ao se referirem ao tempo que passavam em sala de aula fazendo dever, ou ainda aos momentos em que reafirmavam a vontade de participar das produções na sala de informática. Temos uma realidade onde os estudantes mostram que cada vez menos estão dispostos a seguir com estruturas rígidas de aprendizagem na escola, estruturas que domesticam os corpos e que não estabelecem conexão com os anseios e inquietudes dos estudantes.

Embora a construção dos painéis tenha ocorrido numa dinâmica de participação em grupos, as análises foram feitas no coletivo. Os estudantes faziam comentários não apenas das suas produções grupais, mas do todo que se constituía naquele espaço de conversação.

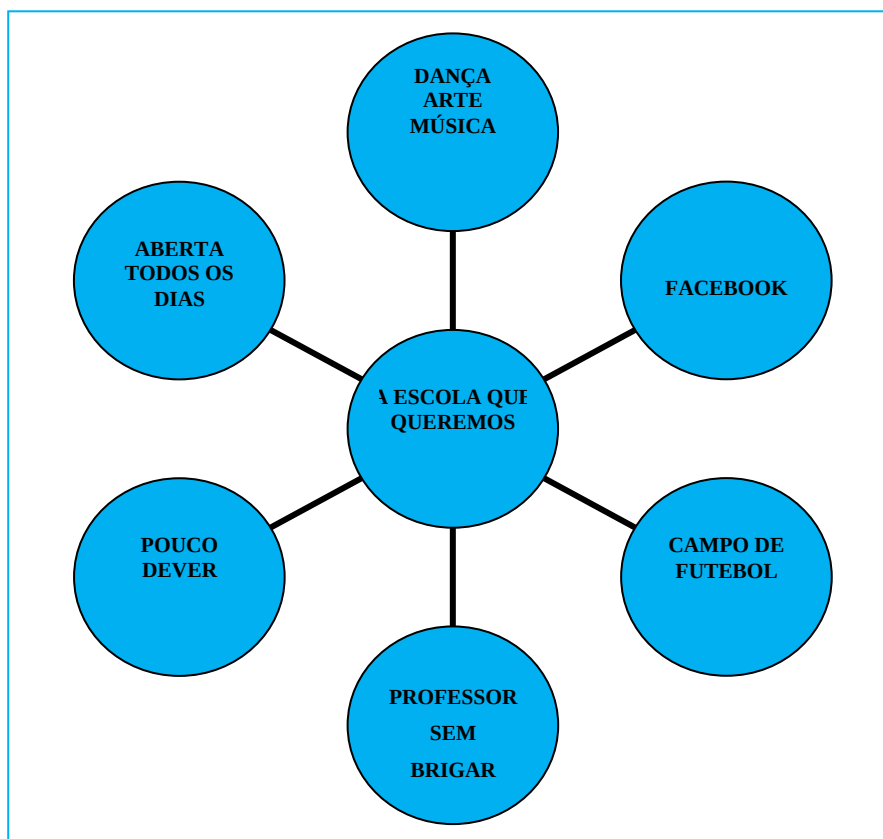


Figura 53 - Ressignificando o espaço da aprendizagem na escola

A produção dos painéis enquanto traduções no mundo de cada sujeito promoveu outro conversar na criação de um diagrama onde os estudantes diziam palavras ressignificando o espaço para o aprender. Longe de ser uma atividade para a solução de um problema, o que acontecia era um processo inventivo como aprendizagem na escola.

6 MODOS DE COORDENAR AÇÕES NA INVENÇÃO DE IMAGENS SOBRE O APRENDER NA ESCOLA

Uma experiência, seja ela qual for, é sempre um espaço de muitos campos no fazer. Entretanto, entendemos que quando estamos implicados em conhecer com mais profundidade alguns destes campos, aqui a autoria dos estudantes no processo de aprendizagem, podemos nos apropriar de alguns processos como forma de nos atermos o olhar numa perspectiva da atenção como coloca Cláudia Freitas:

Como algo que se constrói durante, no processo, desde um elemento desinterrupção, de hiato. Este elemento seria o problema, o elemento que rouba a cena, que incita a pesquisa, que exige pesquisa, que monta a possibilidade de invenção de outras perspectivas. (FREITAS, 2011, p.34).

Na pesquisa recorremos a alguns processos como forma de traçarmos explicações na experiência com os estudantes. Implementamos ações inventivas com imagens fotográficas sobre o aprender na escola. Com. isso, nas análises das conversações no percurso das oficinas, dirigimos o olhar para processos cognitivos: aprendizagem e autoria dos estudantes.

Faremos em seguida uma representação em gráfico, como forma de melhor visualizarmos os processos apropriados nas coordenações de ações durante as oficinas com imagens fotográficas. Entretanto, por não se tratar de processos estáticos, a organização no texto desta tabela aparece na tentativa de favorecer as compreensões daquilo que emerge como produções de sentidos da escola pelos estudantes.

Percurso Fotográfico		
Processos de aprendizagem e exercício de autoria na escola.		
	Início do percurso	Transformações no percurso
Coordenação de Emoções	- Medo – temos no início da pesquisa um estranhamento com o fato de serem observados no próprio fazer. Este emocionar emerge como uma recorrência em relação às experiências que envolvem o aprender na escola e, neste aprender, o medo de consequências das práticas de observação que interagem com processos de avaliação, afastamentos de recreio, dentre outros dispositivos presentes na	- Confiança - Valorização das produções, vontade de fazer, o campo das oficinas como transformação das relações afetivas e das circunstâncias de produção inventiva do conhecimento.

	escola. - Inadequação - Busca de adaptação em relação a um modelo ideal de estudante.	- Aceitação do modo particular de perceber as coisas, a si mesmos, a escola.
	- Medo e Ousadia no percurso fotográfico - O encontro com os objetos técnicos evidencia um contexto diverso de sensações.	- Vontade de produzir com as tecnologias As oficinas deflagram o território escolar onde os estudantes buscam interagir com as tecnologias. - Encantamento O encontro com os objetos técnicos encanta, estudantes se engajam na produção sobre os sentidos da escola.
Ideias/ entendimentos	- A aprendizagem entendida como captação de um mundo. - Estudante se vê como alguém que recebe passivamente as informações vindas de fora.	- A aprendizagem percebida como processo, acontecendo na experiência. - Preferência pelas práticas e situações que favorecem o exercício da autonomia.
	- Fechamento - isolamento no individualismo e nas estratégias de competição que envolvem a educação	- Aberturas – Produções dos sujeitos fazendo sentido no coletivo. - Imagens, fotografias e falas são reconhecidas pelo coletivo de estudantes na escola.
	- Relação utilitária e substancialista dos objetos fotográficos: apropriação dos recursos técnicos como uso.	- Acoplamento tecnológico – estudantes - objetos técnicos fotográficos: extrapola no fazer inventivo com imagens. - Sujeito autor/inventor: os estudantes experimentam uma condição de autoria na produção com os objetos técnicos.

Tabela 1: Coordenações das ações dos processos inventivos com imagens

Assim, as observações expostas não ocorreram fragmentadas por etapa da experiência (antes/durante/depois). Esta escolha se refere à intenção de darmos ênfase às recorrências nos processos investigados e às transformações que podemos distinguir em ações recursivas, por exemplo, nos encontros para falar diante de imagens produzidas. Vale destacar ainda que os

modos de coordenar estas ações não estão articulados com uma intenção em assegurar transformações no modo de viver a aprendizagem na escola, mas nas possibilidades de transformações no encontro dos estudantes consigo mesmos e com as circunstâncias do viver na escola, no próprio fazer das oficinas.

No percurso inventivo dos estudantes com a fotografia o aprender na escola foi se mostrando em constante atualização. Nas análises das transformações no percurso fotográfico, damos atenção a esse processo com um início marcado por conceitos sobre o aprender enquanto uma representação objetiva de uma realidade. Os estudantes demonstraram o constante interesse nas atividades interativas nos projetos da escola, ao mesmo tempo em que sustentavam entendimentos sobre o processo de aprendizagem na presença de um sujeito que domina o conhecimento – o professor e, com isso, repassa àqueles que não sabem- os estudantes.

Percebemos uma atualização neste processo quando os estudantes começam a reinventar os modos de aprender na escola por meio da fotografia. A interação dos estudantes com os dispositivos das câmeras fotográficas resultou em imagens que, ao serem expostas na escola, provocavam perturbações em torno do que implica estar na escola ou o que implica aprender. Percebemos nos discursos dos estudantes a configuração de um outro espaço para a aprendizagem na escola, moldada na legitimação dos sujeitos no processo de aprender. Neste processo, também observamos a desarticulação da estrutura de sala de aula (quadro, pincéis, carteiras, aluno e professor) com os interesses dos estudantes, os quais resignificaram a participação nos Projetos na escola.

Temos aqui mudanças de emoções, de entendimentos e de formas de se pensar a escola, transformações nas coordenações de condutas experienciadas na produção fotográfica e nas dinâmicas das oficinas.

É importante trazer algumas discussões possíveis a partir da obra de Humberto Maturana, quando este autor esclarece que o emocionar envolve um operar que pode acontecer como ação de terceira ordem na linguagem, quando fazemos algo e quando, em um momento seguinte, nos damos o tempo necessário para a reflexão, tempo este em que observamos o fazer e explicamos. Aqui já não somos os mesmos e podemos refletir, soltando as certezas para pensar que o que julgávamos válido segue sendo válido em outro momento da experiência, do viver.

O que faz entendermos a emoção numa articulação com as mudanças dos processos investigados, pois fundamentam todo o nosso afazer (Maturana, 2009).

Podemos explicar isso quando, ao observar as oficinas, temos um estudante com um comportamento inicial repleto de medo para expressar suas emoções a partir da vivência do aprender na escola. Sua fala quase sempre estava acompanhada de insegurança, queria saber se o seu dizer, aquilo que pensava sobre a escola seria entregue a terceiros, aos professores, direção e familiares. No decorrer da experiência, percebo o mesmo estudante envolvido no sentimento de segurança no coletivo. As expressões deixam de oscilar entre a vontade e o medo de falar sobre algo. Percebo aqui uma mudança no emocionar deste estudante, o que possibilita um outro momento para sua ação, quando o emocionar já sustenta um fazer em confiança, fazeres este ancorado na lógica da aceitação de si mesmo no coletivo. Temos aqui uma passagem para um processo onde percebemos as transformações nos modos de se relacionar do estudante no grupo.

No desenrolar das oficinas essa passagem não ocorreu de forma rápida e tranquila. Temos nos entendimentos de Maturana (2001) uma incorporação no modo de viver. Os estudantes explicitam o tipo de organização para aprender na escola, arraigados naquilo que acreditam ser importante em suas experiências. Isso implicou muitas vezes algumas confusões de sentidos, tais como o entendimento da oficina como aula, a presença do pesquisador como possível professor. Entretanto, os estudantes atualizaram o significado da oficina como espaço diferente da sala de aula, quando se deram conta da falta de avaliações, das tarefas a mando do professor, ou ainda quando perceberam as significâncias de um fazer com o outro em processo inventivo de produção fotográfica que não costumam realizar na escola.

Para explicar alguns acontecimentos nas oficinas recorro à noção do linguajar, utilizada por Maturana ao referir ao ato de estarmos na linguagem. Neste sentido, as referências que fazemos aos processos dos estudantes no linguajar não estão vinculadas apenas às expressões da fala, mas no fluir das mudanças corporais e nas emoções que podemos observar em ações na linguagem, como é o caso da invenção fotográfica (MATURANA, 2001). Para o autor, o entrelaçar entre o emocionar e o linguajar constitui o conversar.

Na pesquisa o linguajar torna-se o campo de todos os outros processos investigados, já que o fluir das oficinas se dá no espaço de conversações entre os sujeitos. A noção de que inventamos realidades tecendo redes de conversações é muito importante em nossa pesquisa, quando nos percursos fotográficos se produzem explicações que tornam possíveis os fenômenos do aprender na escola. O que fizemos na definição dos percursos fotográficos e nas conversações que se seguiram foi “[...] observar a mudança das conversações que surgem das

modificações do emocional, bem como as circunstâncias que, em cada caso, dão origem a novos emocionares e os estabilizam” (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p.11).

O emocional do amor mostra-se como fundamental no respeito à diferença, pois define o domínio relacional de aceitação de si e do outro na convivência. Sem a aceitação de si e do outro, não há condição para a autoria dos sujeitos numa produção de diferença na rede de sentidos da escola. Temos um emocional onde o coletivo de estudantes vai se entrelaçando com a produção de imagens e, neste fazer, novas imagens se produzem nas interações com os objetos técnicos fotográficos, indicando um novo acoplamento tecnológico. A ideia do acoplar-se as tecnologias digitais se conecta com a compreensão sobre como se organizam os seres vivos em seus processos de viver. Tudo muda em torno de algo que se conserva, a vida mesma. As mudanças estruturais ocorrem nos múltiplos acoplamentos que os sujeitos experimentam na busca incessante de preservar a vida (Maturana, 2001). Podemos referir que nos fazeres dos percursos fotográficos na pesquisa observamos não apenas a dinâmica interna dos sujeitos no encontro com as utilidades dos objetos técnicos fotográficos, mas sim as circunstâncias do operar, circunstâncias que oportunizam a reformulação do próprio conhecer.

O incremento das tecnologias nas oficinas por si só não garante transformações no sentido de aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem acontece na apropriação dos sujeitos com os objetos na produção inventiva, formas de exercício de autoria. Exemplo disso é quando um dos estudantes, diante da possibilidade de experimentar os recursos da câmera fotográfica, recorre ao dispositivo vídeo na tentativa de filmar uma dança de um grupo de colegas no pátio da escola. Essa realidade nos mostra a oficina modulada ao contexto de autoria dos sujeitos, pois oficinas produzem diferenças nas ações que costumam realizar na escola, quando temos em polos separados aquele que pensa ensinar e os estudantes que estão ali para aprender recebendo conteúdos. Os múltiplos sentidos da escola emergem nas imagens e, assim, estudantes passam a conversar e a propor novas possibilidades para o estar na escola e para o aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do trabalho, situamos algumas considerações desta pesquisa intervenção a partir das transformações dos sujeitos participantes, considerando um pesquisador que, durante todo o processo da pesquisa, foi experimentando transformações, significando seu fazer e, com isso, inventando outros percursos na pesquisa com os sujeitos pesquisados. Estes, na perspectiva como trabalhamos, não são apenas sujeitos que nos oferecem dados para uma pesquisa, tornaram-se constituintes da mesma, num fazer onde um encontro foi sempre oportunizando um outro encontro, modificando-o.

Na construção de uma pesquisa intervenção, o percurso fotográfico como invenção metodológica favoreceu a análise de produções fotográficas e a escuta do que emergia na rede de conversações sobre os sentidos da escola para os estudantes. O dispositivo oficina possibilitou um espaço para os sujeitos compartilharem experiências no linguajar. Os estudantes, na experiência com imagens fotográficas, puderam trazer as circunstâncias do aprender na escola, ao mesmo tempo em que faziam atualizações.

Percebemos o refazer-se no processo de conhecimento quando os estudantes conversavam sobre os modos de aprender na escola por meio da fotografia. A aprendizagem, antes entendida como uma captação de um mundo, como alguém que recebe passivamente as informações vindas de fora, passa a ser percebida como um processo, acontecendo na experiência. E aqui observamos a preferência dos estudantes pelas práticas que favorecem o exercício da autonomia

Os estudantes, no desejo da experimentação com a máquina fotográfica, produziram deslocamentos na experiência, passando de uma circunstância de uma adaptação ao modelo de aprendizagem disciplinador para um movimento em que produzem entendimentos sobre a aprendizagem como processo em que todos podem estar implicados.

O exercício de autoria com imagens fotográficas, a partir das explicações que se faziam na linguagem, oportunizou desdobramentos para uma aprendizagem na escola tecida na legitimação dos sujeitos. Durante o percurso fotográfico, os estudantes foram produzindo e inventando territórios escolares com sentidos para o aprender, pois os objetos técnicos digitais, configuram na produção deles outros territórios para atuarem.

Ainda em relação a proposição metodológica, no decorrer do percurso fotográfico, a imagem dispara e se coloca como elemento favorável, quando o que queremos é abrir espaços de conversações para os sujeitos trazerem suas vivências na aprendizagem, a partir de problematizações situadas na pesquisa. Nesta experiência, destacamos ainda o encantamento

dos estudantes nas oficinas de produção, quando se encontram com os objetos técnicos fotográficos: câmeras fotográficas e tablets. Percebemos não só a existência de um sujeito, mas uma nova condição para a invenção a partir da fotografia.

Destacamos que a disposição de objetos técnicos não efetivam por si só intervenções na aprendizagem escolar. Faz-se preciso modelações de acoplamento tecnológico, o que foi possível quando os estudantes experimentaram nas oficinas uma condição de autoria com os objetos técnicos. Na pesquisa, o encantamento numa produção com os objetos técnicos potencializou uma produção sobre os sentidos da escola. A vontade de produzir com as tecnologias nas oficinas deflagrou o território escolar onde os estudantes buscam interagir.

Estes entendimentos vão respondendo a problemática da pesquisa, onde coloquei a seguinte questão: - Como estudantes, em uma experiência de produção inventiva de imagens, transformam modos de perceber os processos de aprendizagem na escola? Esta rede de sentidos da escola para a aprendizagem dos estudantes foi se atualizando no percurso fotográfico, realizado no conjunto das oficinas com produção de imagens. A cada encontro, fomos acompanhando os percursos, as ações, as emoções, as ideias observadas no olhar reflexivo lançado na confiança de que todos ali estavam com suas vidas e modos de perceber a escola.

Esta problemática está conectada com o objetivo que sustento na pesquisa – investigar como estudantes em oficinas, ambientes potencializadores aos exercícios da autoria, atualizam a aprendizagem na escola.

Pudemos acompanhar as transformações dos estudantes na produção. O fazer junto nos espaços das oficinas, transformou a condição de alguns estudantes, um deslocamento das condições marcadas pelo isolamento, individualismo ou ainda pelas estratégias de competição, para outras em que pudemos perceber as produções dos sujeitos com sentido no coletivo.

As produções e os discursos fotográficos passaram a ser reconhecidos no coletivo de estudantes durante os encontros do percurso. No coletivo das oficinas os estudantes foram se refazendo e ampliando uma rede de aceitação, cada um em relação a si mesmo e em relação ao outro, pois demonstraram perceber uma produção tecida no encontro e na possibilidade de invenção. Acompanhando a rede dos encontros de conversação das oficinas tivemos um campo de abertura ao compartilhamento, a troca, a aprendizagem entre os sujeitos.

Vale destacar que este processo não aconteceu numa forma linear, mas em movimentos recursivos onde os estudantes voltavam sobre seus fazeres anteriores e inquietavam-se com as circunstâncias, imagens da escola, muitas vezes ancoradas em lógicas

de negação do outro. Foi possível perceber, durante as oficinas, sensações de estranhamento por parte dos estudantes nesse fazer coletivo, tão visível nas marcas de exclusão e da competição presentes na escola.

No decorrer da pesquisa temos o prazer dos estudantes nas atividades em que podem se colocar como autores no processo de conhecer, ao mesmo tempo em que apontam desejos de interagir com as tecnologias digitais. Tal circunstância nos leva a pensar em novos formatos para o aprender na escola, onde as tecnologias sejam pensadas numa condição de autoria, como articuladoras de uma educação conectada com o viver dos sujeitos.

Assim, os resultados na experiência nos abrem caminhos para futuras pesquisas, dentre estas situo o desejo de buscar conhecer a interação dos estudantes com as tecnologias digitais na produção do conhecimento, partindo talvez para uma experiência de produção videográfica, tendo em vista que a invenção no encontro com tecnologias digitais foi sinalizada com bastante sentido pelos estudantes. Ao mesmo tempo em que entendo que as tecnologias podem favorecer os processos de conhecimento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

BATESON, G. **Mente e natureza** – a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BERGSON, H. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1979,

CAPRA, F. **A teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval eíchemberg. Cultrix. São Paulo, 1996.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Foucault** (C. S. Martins, trad.). São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet. 1988. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7182899/Deleuze-Gilles-Abecedario>. Acesso em 14/05/2013.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Vol.2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é filosofia**. São Paulo, SP: Ed. 34. 1992

DEMOLY, Karla. **O lugar da professora na escola**: mecanismos institucionais de poder-saber. Ijuí: Editora: UNIJUÍ, 2ª ed.1999,

DEMOLY, Karla. **Escritura na convergência de mídias**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – UFRGS 2008.

DIEHL, Rafael. **Máquinas, inscrições e observador**: o problema da visualização do conhecimento numa abordagem sistêmica – UFRGS 2010.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber** (Vol. 4, pp.338-340). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param**: “TDDH” e Escola. Porto Alegre, 2011. 195f.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas-SP: Papirus, 1999.

_____. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

_____. **Aprendizagem, arte e invenção**. p. 207-223, 2001. In: LINS, D. (Org.) Nietzsche e Deleuze: Pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, V.; CARIJO, F.H.; ALMEIDA, M.C.; **O ciclo inventivo da imagem**. Informática na Educação, Porto Alegre, v.15; p. 59-74, jan./jul. 2012.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

_____. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

LAURRARI, M. **O Desejo Segundo Giles Deleuze**. Ciranda Cultural. São Paulo, 2009.

MARASCHIN, C. **Pesquisar e intervir**. In: Psicologia & Sociedade, v. 16, n. 1. Porto Alegre, 2004.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização de C. Magro e V. Paredes. Ed. Humanitas/UFMG, Belo Horizonte. 2001.

_____. **El sentido de lo humano**. Chile: Pedagogicas Chilenas, 1992.

_____. **A Ontologia da Realidade.** Organização e tradução de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Emoção e linguagem na educação e na política.** Ed. UFMG, 1999.

_____. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Traduzido do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología del Conocer (Facultad de Ciencias, Universidad de Chile), em 27/07/1990. Disponível em www.biologiadoamar.com.br/oqueeensinar.doc > acesso em: 10 mai 2013.

MATURANA H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; ZÖLLER, G. V. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; D'AVILA Y, Ximena. Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável – caminhos para a construção de uma nova sociedade. Traduzido por Karla Demoly. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO. 2005.

_____. **O Método I:** a natureza da natureza. 2ª ed. Tradução: M. G. de Bragança. Portugal, Europa – América, 1977.

PAULON, S. M. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.** Psicologia & Sociedade, v.17, n.3, 2005, p.18-25.

PELLANDA, N.; Pellanda L. E. **Psicanálise hoje:** uma Revolução do Olhar. Ed Vozes, Petrópolis. (1996)

PELLANDA, N. **Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade.** Educ. Soc., Dez 2008, vol.29, n.105, p.1069-1088.

SANTAELLA, L. & NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SERRES, M. **Filosofia mestiça**. Trad. Maria Ignez Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie, 1958, 1989, 336p.

_____. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Editions, 1989.

TJABBES, P. **Mundo Mágico de Escher**. Centro Cultural do Banco do Brasil, Brasília. 2010.

THIBAUD, J. P. La méthode des parcours commentés. In: GROSJEAN, M.; THIBAUD, J.P. **L'espace urbain en méthodes**. Marseille: Parenthèses, 2000.

VARELA, F. **Ética y accion**. Santiago do Chile: Dólmén / Granica, 1996.

_____. **Conhecer**: As ciências cognitivas tendências e perspectivas. Instituto Piaget Lisboa, Portugal. 1990.

VON FOERSTER, H. **Las semillas de la cibernética**: obras escogidas. Barcelona: GEDISA, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO 3 – PUBLICAÇÕES 2012 / 2013

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Espaços de autoria e legitimação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Pesquisador: Karla Rosane do Amaral Demoly **Área Temática:** **Versão:** 2

CAAE: 07379813.4.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 240.537

Data da Relatoria: 04/06/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto intitulado ESPAÇOS DE AUTORIA E LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO

PROCESSO DE APRENDIZAGEM, para dissertação de mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. A pesquisa a ser desenvolvida é uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa que considera as recorrências percebidas nas produções dos estudantes durante a experiência do estudo. Busca analisar processos cognitivos que emergem em espaços de autoria dos sujeitos estudantes na experiência de produção com objetos técnicos numa escola pública de Mossoró/RN. Embora não desconsidere os demais sujeitos da escola, busca um entendimento sobre a autoria dos estudantes no processo de aprendizagem, através das produções na pesquisa pelos próprios estudantes. Na pesquisa intervenção o participante da pesquisa é o sujeito, sua metodologia baseia-se no potencial dos encontros, na produção de acontecimentos, de invenção e de perimentação. A pesquisa permitirá aceder às percepções de estudantes sobre o percurso que vivenciam na escola, considerando suas experiências no campo da cognição e da produção intersubjetiva. Ao mesmo tempo, oferece à estes e aos profissionais da escola novas ferramentas de autoria, ao emprestar aos sujeitos objetos técnicos de linguajar possíveis com os artefatos - diário, máquina de fotografia e blog - com os quais produzem inscrições e formas de dizer e atualizar modos de estar e aprender na escola. Os conhecimentos gerados na pesquisa deverão potencializar processos de formação e subsidiar a construção de metodologias de formação que levam em conta as percepções dos estudantes, pois oferece justamente uma aproximação com os efeitos do fazer educativo em suas vidas, na dimensão cognitiva e afetivo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como estudantes percebem a experiência na escola nas coordenações de ações que realizam em ambientes sensíveis potencializadores do exercício de autoria.

Objetivos Secundários:

Acompanhar e distinguir processos em que estudantes atualizam modos de perceber a aprendizagem na escola;

Endereço: Rua Almino Afonso nº. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315--2145

Fax: (843)315--2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



Compreender formas de exercício de autoria de estudantes na produção com diferentes objetos técnicos; Analisar mudanças no operar/fazer de estudantes que produzem inscrições em oficinas sobre a temática da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A possibilidade que os sujeitos da pesquisa venham sentir algum tipo de emoção que possa levar a não mais querer participar. Os alunos poderão ter as suas escolhas influenciadas por terceiros.

Benefício:

A possibilidade de colaborar na constituição de outras formas com mais sentidos para a aprendizagem na escola, já que são sujeitos implicados diretamente nesse processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa analisa processos que emergem em espaços de autoria dos sujeitos estudantes e uma experiência de acoplamento com as tecnologias digitais numa escola pública de Mossoró/RN. O fenômeno do conhecer na escola, na perspectiva usada é um processo que envolve a produção de pesquisadores e de estudantes, ao mesmo tempo em que produz transformações nos ambientes de aprendizagem na escola. A metodologia adotada é a pesquisa intervenção numa abordagem qualitativa em que se organiza um ambiente sensível de produção para um grupo de estudantes que se encontram com tecnologias digitais. A coleta de dados será feita com base no método do percurso comentado indicado por Jean Paul Thibaud em que toma-se como campo empírico as inscrições, autonarrativas que se produzem no transcurso da experiência. Busca-se compreender como os estudantes que se encontram com objetos técnicos experienciam outra lógica da aprendizagem enquanto exercício de autoria, mais pertinente com o tempo presente, ancorada nas ideias de rede, cooperação, auto-organização e complexidade. Como metodologia será organizado um conjunto de oficinas com os 15 estudantes de cada turma do 6º ano. O número de 15 estudantes se define na necessidade de acompanhamento das inscrições e produções em percursos. As oficinas na escola ocorrerão a partir do mês de março de 2013 se estendendo até setembro do mesmo ano, num período de seis meses. Os espaços da escola situados na pesquisa são: sala de laboratório, biblioteca, sala de aula, pátio, quadra e outros que vão se mostrando no percurso das produções de inscrições dos estudantes. Todos os encontros serão gravados por meio de um gravador com dispositivo de transcrição de modo a facilitar as análises das produções que vão emergindo na pesquisa. Em outros momentos, as oficinas serão registradas em filmadora digital e posteriormente arquivadas juntamente com todo o material no HD externo da pesquisadora. O diário de campo será outro objeto técnico que acompanhará todo o percurso nas oficinas. Serão incluídos os estudantes que aceitem e tenham dos seus representantes legais o consentimento e esclarecimento para participarem da pesquisa e estiver matriculado e com uma frequência regular no 6º ano do Ensino Fundamental. Serão excluídos os que não tenham consentimento com esclarecimento pelos seus responsáveis legais e ainda, todos os demais estudantes quando completar um número de 15 participantes por turma de 6º ano, totalizando 30 participantes no total. Enquanto resultado para esta pesquisa pretende-se construir novos entendimentos que caminham no sentido da transformação da escola em

Endereço: Rua Almino Afonso nº. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315--2145

Fax: (843)315--2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



lugar de conhecimento imbricado com a vida cotidiana de estudantes e professores, uma escola em que o prazer de aprender tome o lugar das circunstâncias do não aprender que produz sofrimento. Está prevista a publicação dos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto, devidamente assinada, Carta de Anuência, Declaração para publicação dos dados, Projeto de Pesquisa e TCLE.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apresentadas na versão anterior foram sanadas em tempo hábil.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisa é relevante à medida que busca Investigar como os estudantes percebem a experiência na escola nas coordenações de ações que realizam em ambientes sensíveis potencializadores do exercício de autoria. O protocolo ora apresentado, após as correções da versão anterior, atende às recomendações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 196/96, podendo ser executado a partir da liberação deste parecer. Após o período de realização da pesquisa, o pesquisador deverá preparar um relatório final, conforme modelo contido na home page deste Comitê e em seguida encaminhá-lo a este CEP.

08 de Abril de 2013

Assinador por:
LUCIANA ALVES BEZERRA DANTAS ITTO
(Coordenador)

Endereço: Rua Almino Afonso n.º. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315--2145

Fax: (843)315--2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa Espaços de autoria e legitimação dos estudantes no processo de aprendizagem que é coordenada por **Kézia Viana Gonçalves**, sob a orientação da **Professora Doutora Karla Rosane do Amaral Demoly** e que segue as recomendações da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa procura investigar como estudantes percebem a experiência na escola nas coordenações de ações que realizam em ambientes sensíveis potencializadores do exercício de autoria durante oficinas de formação em uma escola pública. Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte (s) procedimentos: o caminho metodológico considera a organização de um conjunto de oficinas que oportunizam formas de exercício de autoria dos estudantes na interação com os objetos técnicos e, ao mesmo tempo, abre um espaço de conversação escrita em blogs produzidos pelos estudantes de modo que possam dizer do que experimentam. Utilizaremos o método do Percurso Comentado de Jean Paul Thibaud (2004) que possibilita potencializar o dinamismo, o movimento dos estudantes nos espaços escolares. E, na perspectiva da pesquisa-intervenção pode favorecer as produções de autoria nas oficinas. Já que, este método de pesquisa abre espaços para as percepções, as emoções dos estudantes na forma como percebem a Escola. Esta proposta de pesquisa se organiza a partir de **oficinas com 30 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Assis** da rede pública municipal de ensino. As oficinas ocorrerão durante 06 meses em tempos definidos com a equipe da escola. Neste contexto buscaremos acompanhar a caminhada dos estudantes nas oficinas e nas narrativas que eles produzem no percurso de uma experiência. Serão incluídos os estudantes que aceitem e tenham dos seus representantes legais o consentimento e esclarecimento para participarem da pesquisa. A aceitação, além de atender algumas exigências éticas e legais, torna-se essencial, pois os sujeitos estarão imersos numa experiência de uma pesquisa intervenção como autor e co-responsável no seu processo de aprendizagem. Como um dos critérios para nossa aceitação, o estudante deverá estar matriculado e com uma frequência regular no 6º ano do Ensino Fundamental. Tomamos esse último critério fundamentado em estudos apresentados pela literatura como sendo uma passagem descrita como uma época de transformações e desafios, especialmente para o estudante. Como critério de exclusão, não poderão participar os estudantes que rejeitem participar da pesquisa e que não tenham consentimento com esclarecimento pelos seus responsáveis legais. Serão excluídos ainda, todos os demais estudantes quando alcançarmos um número de 15 participantes por turma de 6º ano, totalizando 30 participantes no total. Faremos uso deste critério por adotarmos o método do percurso comentado que requer um número de participantes para nos favorecer as diversas observações e análises mais detalhadas. A Pesquisa caminha para o mínimo de risco possível zelando sempre para o respeito ao trabalho do coletivo na escola, não colocando em risco a integridade dos seus sujeitos. Deixaremos visível que qualquer sujeito poderá se recusar a participar ou a continuar na pesquisa em qualquer fase da mesma, sem vir a sofrer qualquer prejuízo. Pois, embora estejamos norteados pelos princípios éticos e legais na aceitação e permanência dos

estudantes na pesquisa, não afastamos a possibilidade que estes venham sentir algum tipo de emoção que possa levar a não mais querer estar, o que é sempre critério de escolha e requer o respeito do pesquisador. Evitaremos os espaços no coletivo de sala de aula para buscar o interesse dos alunos para participar da pesquisa, como busca de garantir que estes não tenham suas escolhas influenciadas por terceiros. Considerando estes riscos, os sujeitos imersos na pesquisa serão acompanhados diretamente pela pesquisadora, pelos seus professores e psicopedagoga da Escola. E, na observação de quaisquer alterações no comportamento destes estudantes que comprometam o seu bem estar, os mesmos serão acompanhados por profissionais da escola e, caso deseje se afastar, poderá fazê-lo em qualquer tempo. Estamos atentas para traçar ações que produzem um ambiente sensível à análise do que se produz na experiência, o que é bem diferente de buscar no campo confirmações para o que julgamos já saber. Partimos da pergunta e do que não sabemos e construímos em nós a posição de que desejamos aprender. No processo de pesquisar, desenvolveremos também habilidades para escutar em processos de formação sobre como analisar produções com objetos técnicos como um diário, fotografias e escritas em blog, estando abertas para uma atenção flutuante, como indica Kastrup (2004), de modo a observar buscando a atenção para o que não sabemos. Assumimos ainda a responsabilidade dos dados e daremos confidencialidade e privacidade às informações da pesquisa. Deste modo, preservamos os sujeitos da pesquisa e à instituição, de modo a não trazer prejuízos no que se refere aos seus processos de vida e de conhecimento que acontecem na escola. Todas as informações ficarão armazenadas no HD externo da pesquisadora e da orientadora e utilizadas apenas para os fins propostos no Projeto de Pesquisa. Adotaremos uma política de segurança ao uso do Laboratório de informática. Utilizaremos nas tomadas símbolos que sinalizem o risco de choque elétrico e asseguraremos a presença de um técnico em informática antes do início das oficinas como forma deste profissional dar um laudo das boas condições do Laboratório contendo os riscos do ambiente para a segurança dos sujeitos. Os benefícios da pesquisa, compreendemos enquanto grupo favorável aos objetivos do Projeto todos os envolvidos diretamente e o espaço da educação no seu todo, por entendermos que aqueles que cuidam da educação podem colaborar na constituição de outras formas com mais sentidos para a aprendizagem na escola, já que são sujeitos implicados diretamente nesse processo. Ainda são considerados beneficiários diretamente dos resultados aos quais nos propomos no percurso da pesquisa educadores da Educação Básica, pois o campo empírico desse trabalho será uma escola da Educação Básica que tem como principal objetivo zelar pela aprendizagem dos seus alunos, potencializando na convivência destes espaços transformações favoráveis a uma educação mais humanística, traçada na legitimação dos sujeitos. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma via deste documento e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente para **Kézia Viana Gonçalves**, no endereço: **Rua Carmelita Galvão, 54 Aeroporto I, CEP: 59607-270 - Mossoró, RN** ou pelo telefone **(84) 4109-0466 / (84) 9668-2131**.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço **Rua Miguel Antônio da Silva Neto, S/N, Aeroporto, Mossoró- RN** ou pelo telefone **(84) 3315-2180**.

Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos de acordo com a participação no estudo descrito acima. Fomos devidamente esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais seremos submetidos e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram-nos garantidos esclarecimentos que venhamos a solicitar durante o

curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que nossa desistência implique em qualquer prejuízo a nossa pessoa ou de nossa família. A nossa participação na pesquisa não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Autorizamos assim o publicação dos dados da pesquisa a qual nos garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a identificação dos atores envolvidos, podendo para tal apenas manter as citações da instituição como base de referência de onde foi realizada a pesquisa.

Participante da pesquisa ou responsável legal:

Pesquisador responsável:

Kézia Viana Gonçalves

Rua Carmelita Galvão, 54 – Aeroporto I, CEP: 59607-270 - Mossoró, RN.

ANEXO 3 – PUBLICAÇÕES - 2012 - 2013

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/5299108632254345>

1 TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS

DEMOLY, K. R. A.; GONÇALVES, K. V. Espaços de autoria no processo de aprendizagem dos estudantes. In: **Anais da II jornada de estudos do programa Oficinando em Rede**, 2013, Mossoró-RN: EDUFERSA, 2013. v. 1. p. 01-13. **ISBN: 9788563145154**

GONÇALVES, K. V.; CHAGAS, M. F. L.; DEMOLY, K. R. A. Invenção de si e do conhecimento: docência na experiência com jovens licenciandos. In: **V JUBRA – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**, 2012, Recife PE. Territórios interculturais de juventude. Recife - PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012. **ISBN: 9788541500753**

CHAGAS, M. F. L.; GONÇALVES, K. V.; DEMOLY, K. R. A. Juventude com o mundo na ponta dos dedos: transformações cognitivas no ciberespaço. In: **V JUBRA – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**, 2012, Recife PE. Territórios interculturais de juventude. Recife - PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012. **ISBN: 9788541500753**

2 CAPÍTULO DE LIVRO

DEMOLY, K. R. A.; CHAGAS, M. F. L.; GONÇALVES, K. V. O percurso comentado como proposição metodológica na pesquisa em educação e em saúde mental. In: FRANCISCO, Deise Juliana (Org.); GORCZEWSKI, D. (Org.); DEMOLY, K. R. A. (Org.). Pesquisa em Perspectiva: percurso metodológico de invenção da vida e do conhecimento. 1. ed. Mossoró: EDUFERSA, 2013. 196p p. 76-87. **ISBN 978-85-63145-27-7.**