

## SINGULARIDADES E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CONHECIMENTO PRODUZIDO NA ESCOLA

Sandra Helena Escouto de Carvalho  
Universidade Estadual Paulista  
s\_carvalho\_br@yahoo.com.br

### Resumo

Apresentamos, aqui, resultados da pesquisa “Novas formas de produzir conhecimento na escola”, desenvolvida desde 2008, com estudantes do Curso de Pedagogia. O trabalho tem por objetivo investigar possibilidades do uso da linguagem das artes visuais na formação de pedagogos, produzindo conhecimento coletivamente com os estudantes, articulando tecnologias da informação e da comunicação à dimensão performática da cultura visual e da visualidade. Utiliza registros imagéticos, considerando-os como aspectos fundamentais nos processos sócio-culturais das práticas pedagógicas, na educação formal. Apóia-se na teoria crítica da educação e nos estudos da cultura visual. Atinge, além dos estudantes de Pedagogia, professores e alunos do Ensino Fundamental, por meio de inserções em escolas públicas da região, e cursos oferecidos em eventos científicos. Envolve, assim, formação inicial e continuada de professores na interface ensino e pesquisa, inserindo crianças e jovens em alternativas de produção de conhecimentos e sentidos, conforme os paradigmas da produção de competências e sensibilidades, necessárias no mundo atual. Este estudo surgiu da necessidade de ampliar o conjunto de linguagens recorrentes na formação docente, uma vez vivermos numa sociedade intensamente visual e de termos, como educadores, de elaborar caminhos de ensino-aprendizagem, passíveis de contemplar a individualidade de cada integrante dos processos educativos.

### Introdução

O objetivo deste texto é apresentar possibilidades do uso efetivo da linguagem das artes visuais na formação do pedagogo. Consiste no estudo da visualidade no espaço escolar, por meio de registros sonoros e imagéticos, considerando-os como aspectos fundamentais nos processos sócio-culturais das práticas pedagógicas, na educação formal. Esta investigação desenvolve-se desde 2008, com estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, região sudoeste do Estado de São Paulo, Brasil.

Apóia-se na teoria crítica da educação, sobretudo no conceito adorniano de formação cultural<sup>23</sup> (1995); nos estudos de Michel Apple (1995; 1999) sobre as relações de poder no currículo e as políticas de construção textual na escola; nas investigações de Henry Giroux (1997; 1999; 2003) acerca da vitalidade do currículo oculto escolar e do tempo na prática educativa, e ainda, nas contribuições dos estudos da cultura visual trazidos por Fernando Hernández (2000; 2007).

Realiza-se numa perspectiva de etnografia da prática escolar, a qual permite documentar o que não é documento, verificar bem a realidade de uma situação da escola, para entender como ocorrem no dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, e ao mesmo tempo, veicular e reelaborar conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o

mundo. Uma vez que o estudo da prática escolar não pode ser restrito, literalmente a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, optou-se pela teoria crítica da educação, visando, com seus pressupostos, destacar o dinamismo deste contexto e orientar a análise das dimensões desveladas que implicam tanto na escolha dos conteúdos e métodos quanto no processo de avaliação e suas relações de poder e hierarquização política de saberes e dos modos de aprender e ensinar.

### **A escola, a comunicação e as linguagens da arte**

A tradição pedagógica universitária e do sistema educacional brasileiro está centrada na territorialização disciplinar de base estabelecida e na exigência de exacerbada produtividade formal acadêmica, o que, na área de ciências humanas, faz-se dificultadora de posicionamentos educativos altruístas na formação de profissionais da área de desenvolvimento humano. Esta área requer trabalho em constante perspectiva coletiva e de comunicação solidária, respeitando o “tempo humano” para a realização das pesquisas.

Assim como as linguagens de certas áreas da cultura universitária, na graduação, são utilizadas em uma hierarquia equivocada, didáticas e demais métodos de produção do conhecimento são suprimidas sob a exigência da certificação produtivista inconsistente e do individualismo egoísta.

Assim consideramos três dimensões do contexto universitário, a saber:

a) institucional ou organizacional, articulada diretamente à organização do trabalho pedagógico e às estruturas de poder e decisão, participação de seus agentes e disponibilidade de recursos humanos e materiais; b) pedagógica, correspondente ao encontro entre professor-conhecimento-estudante; e, c) sócio-político-cultural, submetida aos determinantes macroestruturais da prática escolar e dos sistemas educacionais.

Estas dimensões são consideradas em inter-relações, através das quais se busca compreender a dinâmica social expressa no contexto escolar universitário.

A escola trata a comunicação entre seus agentes de modo tecnicista e burocrático, inclusive na produção, circulação e ampliação do conhecimento, o qual tem sido cada vez mais confundida com informação efêmera em nome de uma suposta aplicabilidade imediata. Nesta atitude o saber técnico não se concretiza, tampouco a construção dos modos de cada um transformar as informações em saberes, tornando-se, estes, capazes de auto-sustentar-se porque plurais e abertos, em constante condições de se reinventar.

Diante de uma mediana formação técnica, cultural, profissional e humana, vemos diminuir, apesar do volume de informações circulando diariamente, o número de seres humanos que superam seus potenciais para tecer críticas consistentes e conscientes, fazendo sua potência ser

transformada em habilidade e competência, mantendo-se íntegros em sua relativa autonomia e eixos identitários e humanos respeitosos de sua vida e da dos demais.

A violência explícita está em nível de igualdade com a violência simbólica e explícita efetivada no cotidiano das mais banais situações, desde o contato com colegas de profissão, familiares, estudantes, funcionários, em cujos contatos frequentemente expomos a agressividade naturalizada, e, indiretamente, ferindo sentimentos e estrangulando laços de amizade e solidariedade.

Parte desta agressão implícita nos contatos diários ocorridos no interior da escola, é incentivada pela opressão contínua sobre professores, estudantes e funcionários com quem já tivemos, em alguns momentos de liberdade, uma comunicação humana.

Nos processos de conhecimentos legitimados, não é suficiente acrescentarmos novos temas para serem informados e memorizados para aplicação mecânica imediata, caracterizando-se como informação passageira. Saberes e conhecimentos, não têm idade, não envelhecem, se auto-sustentam reabilitando-se em cada seres humanos para o grande prazer de conhecer o mundo e saber o muito que há para aprender. É este prazer em conhecer, lúdico, com o qual se comprometem os leitores, educandos e educadores, célebres ou anônimos, a continuarem a fazer-se mais plenos em sua humanidade, respeitando e aceitando a beleza das singularidades de cada pessoa, tempo e lugar.

Portanto não basta propor a captura de imagens, mas a reflexão do porquê destas linguagens serem tão pouco utilizadas, como podem ser sistematizados estes conhecimentos e, quais são os caminhos de avaliação mais viáveis para estes trabalhos.

O estudo aqui exposto surgiu da necessidade de ampliarmos as linguagens recorrentes na formação de pedagogos, as quais privilegiam a escrita, desconsiderando o fato de vivermos numa sociedade intensamente visual.

Uma vez tratarmos de formação de pedagogos, percebemos no trabalho contínuo nas salas de aula do ensino superior o interesse, bem como a dificuldade dos estudantes em interar-se na autonomia do trabalho com a linguagem da arte. A visualidade contempla, aqui, além das formas visuais externas a nós, também nós mesmos com nossos corpos, gestualidade e marcas deixadas nos espaços que freqüentamos cotidianamente. Visualidade são as formas visuais, fixas e em movimento, das quais somos ora objetos, enquanto formas dentro de espaços visuais; ora sujeitos, como formas vivas em ação. No estudo da cultura visual e da visualidade somos, igualmente, autores nos registros gestuais das formas vivas e na percepção cotidiana dos cenários visuais dos quais somos sujeitos e objetos, sendo ora agentes, ora enunciados.

Ao sermos agentes e enunciados no universo das formas visuais, paulatinamente estruturamos narrativas a partir da imagem, conferindo-lhe sentidos e através deles, simultaneamente, desenvolvendo subjetividades e interferindo nos processos de subjetivação do outro. Deste

modo, exploramos no trabalho aqui exposto os processos de criação, circulação e apropriação de formas visuais, nos espaços e tempos escolares universitários, uma vez que se isto não for trabalhado na graduação, os futuros professores também não saberão ensinar senão da maneira tradicional e burocrática.

Assim buscamos nesta proposição aos estudantes de um curso de Pedagogia, e na perspectiva dos projetos de trabalho (Hernández, 2000; 2007), provocar uma reação às formas instituídas de produzir e receber conhecimentos na escola explorando práticas que autorizem a cada um traçar e reconhecer seus percursos metodológicos sensíveis e intelectuais.

As tecnologias da informação e da comunicação podem ser empregadas numa perspectiva bancária de educação (Freire, 2005: p.66), visando apenas uma alfabetização tecnicista para atender as demandas econômicas e políticas, ou para habilitar práticas educativas críticas, capazes de propor estudantes e professores como autores neste universo tecnológico. Para isto, exploramos as relações conflituosas e contraditórias dos espaços escolares do currículo de bases estabelecidas, trabalhando sua problemática.

Nesta perspectiva, nossas práticas educativas também se mostraram, e mostrarão, contraditórias, pois não temos nenhuma narrativa sócio-cultural que assegure soluções de tendência sempre progressista, emancipatória e justa. Numa perspectiva crítica de educação, e conhecimento da linguagem visual, o desvelamento do direito à criação, e por conseqüência, à emancipação, explica o caráter de desmascaramento de muitos sistemas instituídos, fazendo-o por caminhos inusitados.

Ao estudarmos a indústria cultural, os meios de comunicação de massa<sup>24</sup> e seus mecanismos de persuasão e dominação, detectamos que estes, enquanto também componentes da cultura visual eliminaram a necessidade de que seus usuários, quaisquer que sejam, tenham de recorrer a habilidades críticas para acercar-se dos produtos da comunicação, os quais pretendem, mais do que vender artigos específicos, disseminar e afirmar a ordem estabelecida, a fim de manter a dominação cultural de uns pelos outros, controlando seus desejos de conhecimento e mudança.

Dicotomizando fazer e conhecer, de política e poder, instrumentalizamos tecnicamente nossos estudantes a resignarem-se ante as rotinas educacionais, e futuramente, do mecanismo de postos de trabalho nas mais diferentes áreas.

Para que nossas práticas pedagógicas sejam, de fato, educativas, precisamos permitir que todos os canais de comunicação existentes nas salas de aula sejam abertos, visando relações sociais progressistas na configuração democrática e saberes.

Na sociedade brasileira, apesar das disparidades sócio-culturais e geográficas, encontramos as escolas homogêneas pela legislação educacional apesar das desigualdades sócio-econômico-culturais das diferentes regiões do país. Em função disto, todas enfrentam a mesma problemática que nos impõe o currículo de bases estabelecidas do sistema educacional, donde

destacamos o tratamento devido ao tempo humano, substituído pelo tempo da alta produtividade da maquinaria, negando envolvimento intelectual e socialmente salutar no tempo vivenciado na sala de aula. Destituindo nossos estudantes e professores do direito ao prazer de conhecimento e da sensibilidade das relações humanas.

Ao negarem a si mesmos seus direitos de conhecer, mais facilmente aceitam domesticar ou violentar seus corpos, desviando-se do entendimento das engrenagens que os imobilizam em patamares subalternos do desenvolvimento intelectual humano.

Nosso primeiro obstáculo, produtor de contradição está na estrutura curricular adotada pelos sistemas educacionais, e que exige resultados padronizados e registrados uniformemente. Ou seja, trabalhamos num sistema de avaliação do desempenho do estudante, ainda padronizado e realizado, atrelado a estruturas curriculares rígidas e burocráticas: há prazos iguais para todos aprenderem conteúdos previamente estabelecidos; horários e concepções de aula legitimados; carga horária definida para cada disciplina e critérios de promoção escolar instituídos.

Logo, a produção de conhecimento na escola já admite a necessidade de discutir diferentes formas de planejamento e práticas pedagógicas, a partir de métodos de construção do conhecimento que enfatizem caminhos e linguagens não usuais, tanto por professores quanto por estudantes.

Assim, a discussão resultante do trabalho, focaliza as construções de saberes e aprendizagens com base na cultura visual.

Se temos estudantes e professores pobres economicamente, eles o são nos critérios da sociedade capitalista e neoliberal, sendo frágeis neste conhecimento legitimado oficialmente. Seus saberes são cotidianos, complexos, e com aplicabilidade concreta. Ultrapassam os conteúdos tratados como conhecimentos clássicos oferecido pela escola<sup>25</sup>. Estes sim, conhecimentos que, por defasagem provocada por suas condições cotidianas de vida, não conseguem acompanhar quando promovidos de uma para outra série<sup>26</sup>.

Sabemos que nenhum saber deve ser discriminado. Nenhum conhecimento pode ser esquecido ou ignorado nos espaços escolares, legitimadores da cultura oficial, uma vez estarem ao alcance de todos, apesar da escola não os tratar como disponíveis a todos os estudantes.

A cultura oficial, figurada como oficial pelas políticas educacionais, é hegemônica? Ou podemos considerar hegemônica a cultura não oficial, não legitimada, mas que resiste ao descrédito instituído e dá, junto a outros fatores, sustentabilidade às comunidades em seus mais diversos aspectos. Deste modo, podemos questionar se hegemônico são os saberes legitimados nos currículos escolares ou os saberes não-oficiais. Na relação aquém /além escolarização, urge investigar e experimentar propostas, para desvelar quais e como os diálogos são estabelecidos entre estes saberes formando as assimetrias de poder entre eles e, principalmente, como se mascaram suas simetrias de poder.

Quando tratamos das simetrias de poder, e o fazemos em práticas educativas porque formadoras culturalmente de pessoas críticas e responsáveis pelo seu mundo, mostramos a dura realidade do que encontramos atrás da apelativa imagem de alta qualidade gráfica que vemos, seja na revista, na televisão, no outdoor, na capa do livro que o estudante lê, ou que é autorizado a ler, ainda que sem compreender seu conteúdo e o discurso de seus autores e gestores.

Como tratamos as mídias mais poderosas, de acesso a todos em caráter de espetáculo, a saber, a televisão e nela incluídas, a publicidade e a moda, nos conteúdos escolares? Salientamos que todas as disciplinas do currículo escolar devem observar as políticas de poder, construção e destruição existentes em suas áreas de conhecimento, e verificar como se organizam as hierarquias disciplinares na escola.

Não basta mais apenas dissecar cena a cena o conteúdo explícito e implícito das novelas, filmes, campanhas publicitárias, ou peças gráficas de alta visibilidade, como outdoors, cartazes, revistas, jornais, capas de livros (sobretudo no meio universitário), fotojornalismo e documentários. Temos de conhecer passo a passo os modos de fazê-los para que estudantes e professores percebam que na origem e concretização de cada um destes produtos da comunicação há seres humanos como eles.

Quanto ao poder somos todos, inclusive o mais desacreditado dos estudantes, capazes de fazê-los e com mensagens passíveis de provocar qualquer tipo de efeito, sejam salutares ou destrutivos. Neste aspecto cabe explorar metodologias numa perspectiva de etnografia da prática escolar para pensar este conjunto, no ensino da cultura visual, sabendo possuírem estes, dimensões estéticas e políticas, uma vez que as concepções de ensino de arte alienadas deveriam estar superadas no estudo das linguagens artístico-visuais contemporâneas.

Estas exigem novos posicionamentos culturais do olhar nos cenários visuais e sonoros para investigar onde estão suas dimensões alienadoras e manipuladoras e como provocam em nós subjetividades estranhas às nossas identidades<sup>27</sup>.

Estas reflexões urgem porque ainda há um longo percurso a cumprir quanto aos métodos de interpretação da cultura visual, como e quando usá-los, seja na condição de produtor de artefatos culturais, sejam estes, reais ou virtuais, todavia todos político-mercantis, inserindo-nos nos processos educativos das salas de aula, da educação infantil ao ensino superior.

Na articulação entre o real e o virtual, precisamos ter clareza de que enquanto agentes produtores de subjetividades ambos são concretos e ativos, possuindo igual carga semântica, ao tomarem forma e função na mente de cada pessoa.

Portanto, buscar a epistemologia de novos saberes e o modo como são apreendidos apresenta-se, na realidade escolar cotidiana como desafios a serem transpostos, levando-se em conta estarmos numa sociedade onde certos aspectos da condição humana são globalizados e informados a todos em tempo real e outros, ao contrário, transformam pessoas e comunidades em objetos de

conhecimento, e os estagnam em situações isoladas e de imobilidade quase permanente, sendo urgente que os caminhos de acesso ao conhecimento básico sejam revistos, devido à diversidade de contextos sociais, econômicos e culturais excludentes e marginalizadores acerca dos marcos culturais, políticos e econômicos destes lugares.

Nos espaços marcados pela escola, nas regiões onde esta já se configura como instituída, o conhecimento deve ser elaborado continuamente, de acordo com o momento histórico.

Nosso momento, em se tratando de profissionalização, exige domínio técnico e conceitual da área na qual atuamos, conhecimento de idiomas e culturas de diversas comunidades, tecnologias da informação e comunicação, e disponibilidade de deslocamento do local de origem para qualquer outra cidade, estado, país ou continente. Tal capacidade de deslocamento requer posicionamentos de autonomia, alteridade, tolerância e solidariedade. Logo, nossos recursos pedagógicos e didáticos não podem prescindir de quaisquer métodos para possibilitar que estudantes, de todos os níveis, apreendam e re-signifiquem concomitantemente saberes e conhecimentos.

O planejamento curricular numa concepção crítica de educação requer que se conectem compromissos éticos, políticos, culturais e estéticos. Cabe reabilitar a dimensão sensível-cognitiva dos docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, para viabilizar novas formas de produzir conhecimento, através de caminhos sérios, porém, também lúdicos (Huizinga, 1996), feitos por sujeitos que se reconhecem criadores.

Enquanto professores pesquisadores nos construímos, em nossa prática docente, junto a nossos estudantes. Na condição de estudantes, estruturamos nossa epistemologia no trabalho conjunto com o educador. Tanto educador quanto educando, chegam ao tempo e espaços de ensino-aprendizagem para a geração de um novo conhecimento, com níveis diferenciados de entrada, no que trata do domínio dos saberes então legitimados.

Estes saberes são a cultura vivida de cada sujeito, em sua comunidade (ou suas comunidades), pautadas ou não, pela escolaridade. Epistemologia no trabalho docente, compreendida do ponto de vista de quem é discente/docente - educando/educador - estudante/professor. O entendimento de quem aprende a ser educador, sendo educando, alcançando este estágio de relação no âmago do processo educativo, através da configuração de uma certa horizontalidade entre os envolvidos, a qual, pela dialogicidade (Freire, 1983) permite que se desencadeiem estruturas simétricas de produção de conhecimento coletivo em torno de assuntos cujos aspectos epistemológicos e políticos deseja-se compreender.

Que ponto é este? Não somente o objetivo da investigação. Para nós, educadores, também o modo pelo qual nós o estamos conhecendo. E por que somos levados a fazê-lo. Epistemologia da educação, desvelando o ato de educar, no ato de educar(-se).

Paulo Freire, nos diz que

*Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1983: p.25).*

Educação à qual é permitida dialogicidade, numa rua que já sabemos não ser de mão única. Educação e cultura admitidas como um "se fazendo" constante, contemporâneas de tempo e espaço presentes em cada ato. Ato de educar(-se) sinalizando o desmascaramento dos poderes que se equivocam em sua superioridade, e o desabrochar dos poderes que se pensam inexistentes:

*Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. Esta descrença no homem simples revela, por sua vez, um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância. Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim. Estes, como sujeitos desta definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizam a sua própria ignorância (Freire, 1983: p. 46).*

De acordo com o pensamento de Adorno (1995), a televisão é responsável pela formação da grande massa da população, onde não lhe é dado acesso a uma formação crítica e representativa da realidade, sendo tudo apresentado como realidade inquestionável e inexorável.

Identificamos o quanto a mídia e suas estratégias de subjetivação (des)humanas, são presentes no cotidiano de professoras e estudantes, não obtendo entretanto, reflexões suficientes sobre as causas, processos e conseqüências de sua incidência em nossa formação como seres humanos.

Isso significa serem válidas a percepção e a investigação de recursos para descristalização, desmitificando aspectos midiáticos, uma vez fornecidas oportunidades de vivências, práticas e problematizações de seus elementos, contextos, políticas e manipulações, bem como existem possibilidades intrínsecas de empoderamento, se pudermos conhecê-los.

### **A produção coletiva de saberes pela fotografia**

Escolhemos a fotografia digital, pela facilidade de imediata visualização e intervenção com softwares básicos encontráveis nos computadores atuais. Na elaboração das composições fotográficas, valemo-nos de recursos de iluminação acessíveis na sala de aula e materiais de baixo custo.

Para os estudos com luz e cor utilizamos retroprojektor, aparelhos celulares, isqueiros, espelhos, lâmpadas brancas recobertas com papel celofane em diversas cores, plásticos incolores e papel laminado, também em cores variadas. Como recurso previamente construído, disponibilizamos caleidoscópios artesanais aos participantes.



Utilizamos câmeras digitais com resolução de imagem entre 4.0 e 5.1, telefones celulares na função câmera fotográfica e webcams. A edição de imagens ocorreu nos programas Adobe Photoshop 7.0.1, Microsoft Office Picture Manager e Corel DRAW Graphics Suite 12 do Windows XP Professional, Versão 2000 e Power DVD para captura de imagens em movimento, assim como os recursos de gravação sonora destes equipamentos e programas. Assim pudemos discutir além das técnicas de produção da imagem, o trabalho coletivo que a fotografia e demais tecnologias imagéticas demandam.

Os projetos de trabalho foram inicialmente discutidos em grande grupo o qual se organizou em pequenos grupos de cinco a sete pessoas, que se envolveram na seleção da temática e da abordagem das formas visuais a serem investigadas, levando em conta sua dimensão compositiva, estética, cultural e social.

Estes encontros foram cautelosamente organizados para fornecer aos indivíduos materiais expressivos em artes visuais, equipamentos, assessoria técnica e teórica, e subsídios para consultas posteriores.

Através de propostas de diversas atividades para investigações imagéticas, os indivíduos atualizaram, em suas produções, recordações de infâncias, algumas já esmaecidas, de elementos e ambientes significativos em suas histórias de vida, reconstituindo pela linguagem das artes visuais, permeadas por suas dimensões lúdicas e situações vitais na trajetória de sua formação humana. Trajetórias como narrativas. Narrativas em íntimos diálogos com a memória e as perspectivas futuras.

Realizamos, nesta perspectiva, registros imagéticos e textuais, por meio de fotografias e composições plásticas, de espaços, pessoas, circunstâncias peculiares de dias comuns dos cotidianos de nossas vidas. Cotidianos aparentemente banais, mas que literalmente são elementos da história dos sujeitos que constituem a história de nosso tempo.

No primeiro trabalho abordamos artes visuais como possibilidade de reconstrução social, inclusão em comunidades e exercício para busca de referenciais identitários, tendo por referencial teórico, específico para este tema, e coerente com a teoria crítica da educação que embasa a pesquisa, os pressupostos para uma pedagogia da auto-determinação, baseada na arte-educação pela transformação.

Iniciamos com experimentos fotográficos gráfico-plásticos individuais e nos encaminhamos para um trabalho coletivo, no qual todos os participantes se integraram.

É sempre importante fazer um trabalho preliminar individual, depois em duplas e pequenos grupos até chegarmos ao grande coletivo, para que as pessoas se familiarizem com os materiais e seu compartilhamento, uma vez que o trabalho coletivo requer muito diálogo e respeito dos participantes por exigir defesa de cada proposta individual e o respeito pela deliberação do grupo. A seguir trabalhamos o estudo da forma do corpo humano, articulada, por sugestão do

grupo, a concepções de família existentes na contemporaneidade, considerando que apesar das mudanças comportamentais que recebemos paulatinamente ao longo do século XX e início do século XXI, mantém a família como uma das mais importantes instituições sociais, porém aceitando suas novas configurações.

Desse modo tivemos desde a representação de famílias nucleares até famílias ampliadas compostas por várias gerações e graus de parentesco. Apareceram igualmente alusões às aproximações étnicas de cada grupo familiar, assim como característica de pessoas excluídas, todavia membros das famílias e, em vários trabalhos, a presença dos animais de estimação familiares. Discussões na linguagem da arte, por meio dos registros fotográficos.

Na seqüência dos encontros buscamos resgatar os estudos da forma humana como possibilidade matérica e expressiva na composição visual e corpo que está vivo no mundo, enquanto substrato material de homens e mulheres.



Investigações plástico-visuais da figura a humana I



Investigações plástico-visuais da figura a humana II



Investigações plástico-visuais da figura a humana III

Assim discutimos, além das técnicas de produção da imagem, o trabalho coletivo que a fotografia e demais tecnologias imagéticas demandam. Foram produzidas séries de imagens fotográficas pelos integrantes do grupo.

Sobre a produção das fotografias cabe ressaltar a intensidade de empenho dos indivíduos enquanto realizavam as propostas: os mais diversos cenários, personagens, adereços, locais e

disposições fizeram-se presentes nas reiteradas investigações e criações artísticas de cada um e do grupo.

Fotografia, como trabalho coletivo: produção, forma (objeto, pessoa, cena) a ser registrada pela câmera, fotógrafo, iluminação, visualização, impressão (revelação), seleção das composições mais expressivas.

Por fim, foi critério para todos os grupos a exploração das formas visuais, fixas ou móveis, da paisagem imagética do campus universitário.

Desse modo, tiveram de se reaproximar da formas visuais configuradas nesse universo, articulando a arquitetura em suas dimensões interiores e exteriores, funcionalidade e significação para a comunidade acadêmica; o paisagismo das áreas verdes, reveladas em profusão de flora e fauna de pequenos animais, bem como de preservação de árvores frutíferas de existência despercebida no espaço físico universitário.

Os grupos orientados para os espaços internos dos prédios confrontaram sua funcionalidade com a dimensão estética de seu projeto arquitetônico, bem como com os seres humanos responsáveis pelas atividades ali desenvolvidas. Os que se fixaram nos elementos humanos do campus puderam interagir e discutir a dificuldade humana de ter sua imagem e, ou voz – logo, seu discurso – registrado. Aqui tangenciamos os aspectos de identidades do sujeito e a singularidade que o torna universal.

Tangenciamos as questões de identidades, no tempo em que estas estão cada vez mais compostas por fragmentos multiculturais, concebendo educação numa perspectiva cultural, e tendo de supô-la como possibilidade de diálogo ativo a um só tempo entre incluídos e excluídos, no fazer constante e concreto da cultura material, comportamental e ideacional, na qual sua dimensão narrativa possa transparecer, respeitando a cultura vivida dos seus sujeitos, elucidando diferenças e pluralidades - num intercâmbio simétrico de saberes - movendo-se entre o individual e o coletivo na construção da história.

De acordo com Stuart Hall (2005) por sujeito moderno é o ser estável, centrado, unificado, possuindo um núcleo interior estabelecido no nascimento, dotado de previsibilidade e mantido idêntico ao longo da existência, enquanto o sujeito sociológico foi constituído na expansão industrial e na disseminação dos meios de comunicação de massa. Percebemos como a escola mantém-se arraigada à primeira concepção de identidade e, por conseguinte, desenvolve suas práticas pedagógicas ancoradas na concepção de sujeito com identidade estável e atitudes previsíveis, num mundo em que as fronteiras são semoventes e as identidades múltiplas.

Neste contexto, ver o espaço físico do lugar por onde transitam diariamente, e verificar sua beleza, sua razão de ser, através de sua funcionalidade, ou seu abandono: sua carência de elementos mínimos para abrigar o trabalho de seres humanos; ou o desdém com que seres

humanos tratam o patrimônio público, seja por falta de senso de coletividade ou desrespeito a seus pares, traz à tona diversos questionamentos aos grupos.

Foi discutido que, se um espaço é constituído para um grupo do qual também faço parte, porque vou permitir que meus pares destruam, apenas por não ser sua propriedade particular. Se é público, é de todos.

Perceber este mecanismo ritual nas atividades cotidianas contribui para o esclarecimento de como se configuram as relações de poder, neste caso especificamente, no âmbito da educação.

Arte, ciência e educação, como processo - em se fazendo - são intrínsecos à natureza humana, sendo agentes na expressão e na comunicação, fundindo o sentir e o pensar, no construir da(s) cultura(s) de cada grupo. São saberes que se tornam, na cultura hegemônica escolarizada, conhecimento. Arte, trabalho e educação estão inseridas nos universos culturais da sociedade. Sua elucidação sistemática permite que venham a freqüentar este lugar ainda privilegiado para transformar saberes em conhecimentos, e difundi-los: a escola.

Temos nos construído culturalmente pelo viés da cultura universitária, mas não somente por ele. Nossa prática educativa seja por meio da linguagem da arte, da ciência e da especificidade da educação - o ensinar e aprender - é influenciada tanto pela cultura eruditizada, quanto pela cultura do povo, nas quais e das quais somos agentes e enunciados, dependendo do contexto.

Informalmente as epistemologias destes saberes - que aqui açambarcam todas as realizações da cultura humana - possuem uma sistematização interna de seus discursos. Entretanto, para que estas sejam respeitadas no interior das diversas culturas, precisam perfazer o caminho entre a "curiosidade ingênua" e a "curiosidade crítica", articulando o "saber fazer" ao "fazer saber", de modo que não sejam concebidos irresponsavelmente por meio de uma ingenuidade sentimentalista. Assuntos, estes, passíveis de ter uma abordagem séria e respeitosamente humana, com alegria e espírito lúdico - cada vez mais sufocados na concreticidade da prática educativa - fazendo o ato de estudar pontilhado daquele eterno "brincar arteiro" que tínhamos quando seres humanos crianças. Ato este, sensível-cognitivo, entrelaçado naquela curiosidade, alegre e viçosamente criadora, que nos dava a paixão e a felicidade de descobrir o mundo.

Ou aceitamos por em diálogo a pedagogia do olhar e a pedagogia do tocar, ou estaremos muito próximos de não ter a quem ver, nem a quem tocar, por já termos perdido o dom da visão, do tato e muitos outros, porque educação e cultura, mesmo em sua cientificidade, são feitas por gente, seja na família, na escola de educação infantil ou na universidade.

### **Considerações finais**

No sentido que ensina GIROUX (1986, 1997), os estudantes devem ser estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação para desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que são também elementos configuradores de suas vidas e comunidades, refletindo uma

sociedade capaz de elaborar respostas às necessidades humanas básicas de todos, e não somente da ganância e individualismo de uns poucos privilegiados. Para isto os professores necessitam assim terem se desenvolvido.

Logo, a prática pedagógica deve desafiar educandos e educadores a sentir e pensar criticamente, justapondo diferentes perspectivas do mundo a idéias de verdade secularmente instituídas e imbricadas em nossa formação intelectual, moral, ética, política, econômica, estética e religiosa. Assim sendo, em um contexto como o da escola brasileira atual e da sociedade globalizada mais pela barbárie do que pelos valores humanos, verificamos ser a teoria crítica adequada para compreender a educação e a pedagogia como formas de emancipação e política cultural (GIROUX, 1986, 1997, 1999, 2003), articulando a problemática das relações de etnia, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência, pessoais e coletivas, sendo necessárias bases teóricas aos professores e estudantes para que organizem a natureza do trabalho docente e discente de maneira crítica e potencialmente transformadora.

Este autor ressalta ainda o currículo oculto, o qual consiste

*“(...) nas normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula. Um volume substancial de pesquisas sugere que o que os alunos aprendem na escola é moldado mais pelo currículo oculto, o padrão de relacionamentos sociais em sala de aula e na escola, como um todo do que pelo currículo oficial” (Giroux, 1997: p.86).*

E acrescentamos, com base em nossos estudos encontramos, das formas imperceptíveis até ao mais ético docente, atitudes de discriminação de conteúdos e pessoas, dentre estes seus colegas e estudantes, sem fazê-lo intencionalmente, uma vez estas discriminações estarem no âmago da sociedade, naturalizadas. Compete à escola transformar-se. E à família reassumir seu lugar na educação de crianças e jovens, num trabalho conjunto, mantendo-se cada um com suas peculiaridades. Autoritarismo não conduz a bons resultados. Nem a permissividade, cada vez mais vigente, sobretudo nas famílias, para aqueles que possuem a sorte de pertencer a uma.

Logo, precisamos fazer o ato de educar no ir-e-vir concreto dos diálogos entre o formal e o informal. Diálogo, portanto, agente da possibilidade de descoberta do quanto ridícula é a arrogância de um poder que de soberbo só tem a caricatura do equívoco cometido por quem superior se julga. Todavia, poder este com capacidade para humilhar, oprimir e gerar violência, solapando a família e a escola como lugares geradores de respeito e educação.

---

1A formação cultural que aqui postulamos para o resgate da arte na formação de pedagogos é concretizada neste ato de comunicação como o outro, para reconhecer a si, sendo a alteridade, recíproca: como reconhecer um outro, se não há viabilização ou coragem para reconhecer o eu? Formação cultural a qual permite o desenvolvimento de aptidões críticas visando desmascarar

ideologias, conjugado à capacidade de manter a autonomia no contato com referenciais construídos e divulgados pelos mecanismos de controle de subjetivação humana, permeada pelas instâncias da educação formal, não-formal e informal, iniciando-se na infância. Formação cultural que revela e discute a narratividade das histórias vividas nas manifestações também artísticas de cada pessoa, seja estudante ou professor. De acordo com Adorno(1996), em seu texto Teoria da Semicultura, a experiência (*erfahrung*) é constituída de uma formação criada e continuada num processo progressivo e emancipador. Aqui o desenvolvemos para diferenciar de vivência (*erlebnis*) é um processo contínuo, porém fragmentário, acelerado, imediatista e factual, destituído das dimensões do pensar, sentir e entender.

<sup>2</sup> Adotamos os termos indústria cultural, meios de comunicação de massa, produção midiática e mídia, em um mesmo sentido: de sistemas de veículos difusores de mensagens cujo alcance atinge a tudo e a todos nós, seres humanos, em qualquer lugar do planeta, chegando ao extremo de homens e mulheres não reconhecerem suas identidades e singularidades.

<sup>3</sup> Por escola aqui compreendemos o ensino formal, abrangendo da educação infantil ao ensino superior, estendo-se aos estudos de pós-graduação.

<sup>4</sup> Utilizamos a terminologia “séries”, considerando Resolução SE 83, de 25-11-2008.

<sup>5</sup> Identidade é aqui usada no plural, uma vez ser lugar de muitos conflitos e lutas de construções de maneiras de ser, estar e atuar no mundo.

### **Referências bibliográficas**

- Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Apple, M. (1997) *Conhecimento oficial: a educação numa era conservadora*. 2ªed. Petrópolis: Vozes.
- Apple, M. (2000). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A (org.) (1983). *O ensino das artes na universidade*. São Paulo: Edusp, CNPq.
- Freire, P.(1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1984). *Sobre educação: diálogos II*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2005) *Pedagogia do oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia Crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H.(2003). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S.(2005) *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hernandez, F. (2000) *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Hérmendez, F.(2007). *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Artmed.

Huizinga, J. (1996). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva.

---