

## IMAGENS DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULOS: TRILHANDO CAMINHOS

**Adriene do Nascimento Adão**  
anadrika23@yahoo.com.br<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a escola e as culturas juvenis na contemporaneidade, cuja relação é problematizada a partir da relação entre educação e imagens realizada no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). O objetivo é conhecer, através das fotografias, as táticas dos praticantes da vida nas escolas e formular um entendimento crítico acerca dos limites, mas também das perspectivas mais relevantes e consistentes na invenção de uma Pedagogia da Imagem. O que se propõe é investigar as relações tecidas no espaços/tempos do cotidiano escolar. Embora as análises desenvolvidas tenham como referência a realidade específica de uma escola, os problemas e questões abordados têm paralelo com aqueles observados nos grandes centros urbanos.

**Palavras-chave:** Educação. Juventudes. Pedagogia da Imagem.

**Abstract:** This paper presents a reflection on the school and youth cultures in contemporary society, whose relationship is problematic from the relationship between education and images held in the Technical College of the Rural Federal University of Rio de Janeiro (CTUR). The goal is to know, through photographs, the tactics of practitioners in schools and make life a critical understanding about the limits, but also the perspectives most relevant and consistent with the invention of a pedagogy of the image. What is proposed is to investigate the relationships woven in space / time of the school routine. Although assessments have developed as a reference to the specific reality of a school, the problems and issues are addressed along with those observed in large urban centers.

**Keywords:** Education. Youth. Education Image.

Falar em educação não é fácil, inúmeros autores falam sobre educação. O que é? Porque se inventou? Qual o objetivo? E, principalmente, para que ela serve? Mas todos concordam com o que diz Brandão (2006, p.7): “Ninguém escapa da educação”.

Somos educados em casa, na rua, na igreja, na escola. Misturamos tanto a educação com as

nossas vidas que não podemos definir onde uma começa e a outra acaba. Por isso, quando dizem que a educação é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização, afirma-se que o sujeito é educado em diferentes espaços, com diferentes práticas cotidianas e que a educação está em todos os lugares, na família, na igreja, na escola, ou seja, no convívio social. Em todo o grupo humano, desde o mais simples ao mais complexo, onde por meio das trocas de conhecimento, das trocas sociais, das práticas de socialização e de convívio, homens e mulheres, crianças e adolescentes aprendem e ensinam.

É nesse processo de ensinar e aprender, que extrapola a sala de aula e que faz parte do cotidiano de vários atores, que o fenômeno *pedagogia da imagem* vem crescendo e ganhando relevância. Em meio a isso, olhar as imagens tornou-se um convite crescente para possibilitar mudanças e favorecer uma visibilidade aos praticantes do cotidiano escolar. Aliás, foi o cotidiano escolar, como fonte fundamental, que permitiu esse olhar diferenciado para as imagens produzidas pelos jovens. Deste modo, os jovens constituem o foco deste trabalho. Acredito que as fotografias produzidas por eles revelam o que é ser jovem dentro de um cotidiano escolar, em que se espera deles comportamentos e valores apropriados para se viver em sociedade, práticas cotidianas dos modos de ser e estar na escola, de oposição, e ao mesmo tempo de paixão engendradas pelos jovens por meio de suas produções juvenis.

Contudo, é necessário estarmos advertidos da natureza política da educação. Não há uma educação boa ou ruim, tampouco uma escola boa ou ruim como instituição. Ao mesmo tempo, não é possível pensar a educação, pensar a escola fora da relação de poder.

## 1 EDUCAÇÃO E SEUS CONCEITOS

Se buscarmos algumas referências quanto às concepções de educação de diferentes autores, podemos encontrar diferentes ideias, conceitos e definições sobre o que é educação. Dermeval Saviani

(2009, p. 17), em uma entrevista, afirma que “não é simples definir educação, pela própria razão da natureza do assunto. Com efeito, educação está direta e intimamente relacionada com a realidade humana. E assim como não é fácil dizer em que consiste o homem, também resulta difícil conceituar a educação”. Sendo assim, a educação é algo tão abrangente como as relações humanas.

Contudo, Saviani, na mesma entrevista, aponta três conceitos, distintos em épocas diferentes dadas por ele sobre o que é educação. A primeira, defendida em 1971 e publicada no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, no qual conceitua a educação como uma comunicação entre pessoas livres, em graus diferentes de maturação humana, tendo como objetivo a promoção do homem. A segunda, no livro *Escola e democracia*, no qual conceitua a educação como mediação no interior da prática social, ou seja, destacando a função social da educação. E por fim, a definição que expressa mais plenamente a sua concepção de educação:

[...] é aquela que enunciei no livro *Pedagogia histórico-crítica*: ‘educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade (SAVIANI, 2009, p. 18-19).

Segundo Immanuel Kant (2006, p. 11), “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Diante disso, entende a educação como um cuidado, em que a disciplina e a instrução com a formação educam de geração em geração. Pois afirma que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 2006, p. 15). Já de acordo com Libâneo (2002, p. 119), a “idéia mais comum que temos de educação é que ela é uma prática social pela qual os seres humanos adquirem aquelas características humanas e sociais necessárias para a vida em sociedade”, ou seja, conceitua a educação como um

[...] conjunto de ações, influências, processos, estruturas, que atuam no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos em suas capacidades físicas, cognitivas, espirituais, morais, estéticas, num determinado contexto sociocultural e político. Está claro que essa definição pode ser resumida em duas palavras: formação humana, ou seja, educamos as pessoas para que incorporem

características do ser humano para viver em sociedade, interpretá-la, participar dela e, inclusive, transformá-la (LIBÂNEO, 2002, p. 119).

Recorrendo ao conceito de educação no livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 42) descreve a educação como “um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Dessa maneira a educação se-refaz na práxis”. Assim, as ações educativas ocorrem em processo que se renovam constantemente, preservando valores e ao mesmo tempo criando-os e recriando-os. Portanto, todos nós temos uma ideia do que é educação, e mesmo que nossas ideias não sejam as mesmas reconhecemos que temos diferentes concepções do que é educação. Isso ocorre exatamente por não haver uma forma única de educar, um único modelo.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante (BRANDÃO, 2006, p. 9).

Com base em tais concepções, fica claro que o conceito de educação, em vários momentos da história, de diversos tipos de sociedade, criou e recriou diferentes caminhos. Assim, podemos entender a educação como educações.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos ministérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2006, p. 10).

Consequentemente, a educação cria tipos de homens, tipos de sujeitos, tipos de cidadãos. E esta é a sua força. Contudo, o uso que tais homens fazem da educação é a sua fraqueza. Já que na educação também existem práticas escusas ocultas, práticas e ideias que correspondem aos interesses políticos de quem detém o poder. Porque, como diz Libâneo (2002, p. 61), a “[...] educação está ligada às relações de poder, às desigualdades sociais”. Desse modo, precisamos também reconhecer, como diz Paulo Freire (2001, p. 25), que educar é um “ato político”, e sendo assim não basta dizer: “É preciso realmente assumir a politicidade da educação”.

Educação escolar é vista como um processo realizado em um sistema escolar de ensino,

podendo ser desenvolvida em institutos e demais instituições legitimadas para exercê-la. O termo educação escolar surge da percepção de que a escola é o espaço de transmissão de uma cultura específica, chamada de cultura escolar que, possuindo uma arquitetura, mobiliário, tempos, ritmos e práticas peculiares,

[...] significa prover os meios de compreender o mundo, compreender a realidade e de transformá-la. É isso que caracteriza a educação. Se temos clareza sobre isso, fica mais fácil pensarmos no papel das mídias, das imagens (LIBÂNEO, 2002, p. 113).

De acordo com Libâneo (2002, p. 77), “o aspecto essencial da educação escolar é a instrução científica e a cultural básica. Assim, o papel da escola está ligado ao ensino das bases da ciência, da técnica, das artes, e da formação de habilidades cognitivas”. Contudo, hoje a escola não visa à produção do conhecimento, tampouco a formação de sujeitos do conhecimento, mas sim sujeitos submetidos ao poder, ao capital. Deste modo, a escola é o lugar do poder, caracterizada por propósitos normativos, de disciplinamento e docilização dos corpos. Propósitos implicados com a arquitetura social do capitalismo: divisão de trabalho, trabalho assalariado e produção de mais-valia, de tal modo que gravita para produção de trabalho como princípio educativo. Contexto assim exposto por Michel Foucault:

O movimento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidade, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1997, p.118).

Assim, o poder passa a ser exercido no corpo tornando-se um mecanismo disciplinar, portanto, a escola é uma instituição disciplinadora. Contudo, para existir uma relação de poder é preciso ter liberdade, é necessário existir uma resistência. Na crítica de Paulo Freire,

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a

tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como séres inconclusos. (FREIRE, 1981, p. 35).

Portanto, a própria escola estabelece modificações e regras para o controle dos objetivos atraente para o capital. Como não há relação de poder sem resistência, existe também a oportunidade de verificar nas escolas um trabalho de desobediência, luta ou repulsão, que tencionam as linhas de força que atuam na instituição. Disputas que vão desnaturar seu regime de convenções, regulação e monitoração, forçando a reinvenção política do educativo.

Foi a partir do conceito de "resistência, um conceito camaleônico" apontada por Freire Filho (2007), que analisei o chão da escola, que busquei compreender, observar e avaliar a resistência juvenil no mundo contemporâneo. Pois como diz o autor, o conceito de resistência resiste como poucos a uma definição categórica, ou seja, é tão volúvel a ponto de abarcar desde contextos políticos, manobras julgadas adversas e opressivas, protestos e ideologias, a gestos tipicamente da vida cotidiana, a modos dinâmicos, ativos e passivos da cultura de massa.

Assim, a noção de resistência, exposta nesta pesquisa, traz as práticas cotidianas dos modos de ser e estar na escola, de oposição e ao mesmo tempo de paixão engendradas pelos jovens por meio de suas produções fotográficas. Deste modo, os jovens constituem o foco deste trabalho. Acredito que as fotografias produzidas por eles revelam o que é ser jovem dentro de um cotidiano escolar onde se espera deles comportamentos e valores apropriados para se viver em sociedade, e como esses valores são rompidos por eles. Segundo Berino (2009), em seu projeto de pesquisa, "Juventudes: circulação das imagens e fruição de identidades entre atos curriculares" afirma que:

As identidades juvenis estão também no centro de numerosos estudos sobre cultura, que solicitam atenção e análises mais finas do que as corriqueiras: 'as afiliações culturais juvenis', afirma João Freire Filho (2007: 54), 'guardam nuances diversas, toda uma série de dubiedades intrigantes que só um ato de violência teórica pode reduzir à homogeneidade de uma narrativa única'. É preciso abrir o campo das investigações para a variedade de referências que constituem as culturas juvenis, propondo caminhos mais comunicativos com os próprios jovens

'pesquisados', que suas vozes também compareçam com a devida alteridade das suas realizações, negociando lugares na pesquisa (BERINO, 2009, p.10).

Portanto, esta é uma pesquisa didático-narrativa que busca, para além da leitura das imagens do cotidiano escolar, a interpretação/compreensão destas imagens como justificativas urgentes para a retomada da educação do olhar e para o desenvolvimento de uma prática de leitura das imagens.

A concepção de juventudes neste trabalho origina-se da observação do cotidiano escolar, amparada pelas contribuições, principalmente de Nilda Alves (2003) e Aldo Victório Filho (2007). Portanto, é observando, estudando as práticas dos atores, entendendo seu contexto e o que se passa dentro da escola que se compreende o cotidiano em sua realidade. Segundo Nilda Alves (2003, p. 63), "estudando o cotidiano estamos nele mergulhados, sempre, o que significa que precisamos ter presente a necessidade de crítica aos limites impostos por essa condição". Ou seja, para se compreender o cotidiano escolar deve-se estar mergulhado nele, é preciso vivenciá-lo e senti-lo.

Pois, investigar o cotidiano escolar com suas aspirações, ambições e desejos, é, de certo modo, eleger o cotidiano como fonte fundamental para a investigação e interpretação das práticas escolares. Logo, o estudo do cotidiano escolar ganha relevância para o entendimento da vida nas escolas, principalmente porque é visto como um cenário de oposições e complexidades nem sempre redutível à ideia de contradição encarnados na escola, de conhecimento que educadores e educandos expõem de práticas educativas por meio dos desacordos que promovem, e da autonomia que pretendem, mas, sobretudo, porque o estudo do cotidiano traduz-se em uma renovada possibilidade de investigação das práticas pedagógicas e dos sujeitos da educação.

## 2 IMAGEM E FOTOGRAFIA

Um antigo provérbio chinês já dizia: "Uma imagem vale mais de mil palavras...". Portanto, dar uma definição ao termo imagem é muito difícil. Contudo, ao buscar definir ou conceituar o que é imagem, parto do princípio que elas foram feitas para evocar, e que ultrapassam aquilo que elas

representam.

Uma imagem é uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e a preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. Mesmo uma fotografia (BERGER, 1999, p. 12).

Partindo deste contexto, podemos, agora, relacionar mais diretamente o conceito de imagem com a fotografia. Segundo Boris Kossoy,

[...] a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel no documento (ou na imagem petrificada do espelho), na aparência do referente, isto é, sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotográfica (passível de identificação), a segunda realidade, enfim. As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, não se explicitam, mas que podem intuir; é o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada, mas também, e, sobretudo, a vida das situações e dos homens retratados. [...] Fotografia é memória e com ela se confunde (KOSSOY, 1998, p. 42).

Ainda de acordo com o autor (1998, p. 43), “são constantes os equívocos conceituais que se comete, na medida em que não se percebe que a fotografia é uma representação *elaborada cultural/estética/tecnicamente*”, ou seja, conceitualmente o registro fotográfico é um processo de construção da representação. Em outras palavras, “A fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado, lembrança imutável de um certo momento e situação, de uma certa luz, de um determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo” (KOSSOY, 1998, p. 44).

Logo, a fotografia representa além de um documento, uma fonte de pesquisa, um registro factual sobre a realidade social. E como fonte para a produção de conhecimentos, a fotografia revela muito mais do que os instantâneos.

Ela indica os vínculos e relações presentes, o texto imagético e revela, também, o seu autor: a intenção do fotógrafo e até, quem sabe, seus desejos, suas características, suas artes de fazer e de ser. A cena, o ângulo, o enquadramento, a luminosidade e os planos escolhidos narram muitas histórias dos sujeitos instantaneamente eternizados, do autor e de sua criatura. Em cada foto, o fotógrafo faz um registro de si mesmo, marcando lugares e não-lugares nos espaços de sua própria vida (LEITE, 2001, p. 99).



Assim, a fotografia é, sobretudo, um flagrante de um modo de ver incorporado pelas relações sociais estabelecidas, ou seja, é invasão da vida cotidiana. Pois a fotografia desperta o imaginário, a recriação de memórias e emoções. Cada fotografia não retrata apenas a realidade do momento e da situação em que foi produzida, ela nos indica reais possíveis a partir da imagem “congelada” que nos permite viajar neles. Contudo apesar de termos a fotografia como um recurso para tentar analisar e compreender o cotidiano escolar, a vida na escola, é preciso ter a consciência de que a fotografia é uma interpretação.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de um estudo sobre as imagens produzidas nesse terreno estético<sup>2</sup>, que é o cotidiano escolar. Nesse espaço de busca pela visibilidade. Assim, este trabalho justifica-se a partir desses estudos, destas discussões, desse olhar diferenciado para o cotidiano que professores e outros profissionais da educação, que estão sempre em formação, pesquisando e se qualificando, possam enfim responder aos anseios da juventude para uma educação de qualidade, ou seja, proporcionando-lhe conhecimento para a construção de uma sociedade democrática. Deste modo, é preciso prestar atenção, observar e analisar situações iguais para se entender as redes de cotidiano.

Podemos, nesse sentido, reafirmar o que nos diz Inês Barboza de Oliveira a respeito da importância das pesquisas com obras artísticas imagéticas – pinturas e fotografias – como um meio para a compreensão do cotidiano.

As imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica do real, escamoteada e tornada invisível ‘a olho nu’ pelas normas e regulamento da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e os textos produzidos nesse contexto (OLIVEIRA, 2005, p. 90).

Nesse sentido, as pesquisas com imagens, principalmente, do cotidiano escolar, possibilitam sempre uma visibilidade, uma busca nas inúmeras realidades vivenciadas nas escolas. Sébastien Darbon (1998, p. 108) afirma que uma imagem é sempre “a expressão de uma convenção de representação”. Porque segundo ele, em nível de análise, não há uma visão única do que seria a

realidade, mas múltiplas dimensões, visto que a leitura que fazemos de uma imagem depende do sentido, da interpretação, da subjetividade, do contexto, dos condicionamentos sociais e técnicos. Ou seja, quem faz a análise da imagem tem sua própria subjetividade, sua história, sua leitura de mundo.

Desse modo, uma imagem, mesmo considerando-a fiel ao objeto, sempre será uma abstração do objeto, uma cópia. Ainda de acordo com o autor, “uma imagem não tem sentido em si, que lhe seja inerente, se o sentido de uma imagem está, sempre, para ser construído por meio do discurso, a imagem, então, é apenas um suporte para o discurso” (DARBON, 1998, p. 108). Em outras palavras, Darbon considera que não existe uma descrição pura da imagem, pois toda descrição já é uma interpretação. Assim sendo, a imagem é capaz de despertar interpretações, mas ao mesmo tempo não traduz o que é visto, porque em função da cultura e da história pessoal, incorpora-se modos de representação e potencialidades que lhes são próprios. Ou seja, a interpretação que fazemos de uma imagem corresponde a nossa maneira de ver o mundo, pois segundo John Berger,

Toda imagem incorpora uma forma de ver [...] O modo de ver do fotógrafo é reconstituído pelas marcas que ele faz na tela ou papel. Contudo, embora toda imagem incorpore uma maneira de ver, nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende também do nosso próprio modo de ver (BERGER, 1999, p. 12).

Hoje as imagens, em sua maioria, estão vinculadas aos anúncios publicitários impressos em páginas de revistas, cartazes e *outdoor* afixados em muros e em outros locais, mas principalmente nas telas do cinema e da televisão. Contudo, o conceito de imagem envolve qualquer forma de expressão e visualização construída ou gerada pela ação do Homem.

Portanto, analisar e compreender a dinâmica do processo cotidiano dos “instantâneos” é também criar estratégias metodológicas para uma educação de qualidade que busca uma sociedade igualitária, democrática. E, é conhecendo os modos de produção individuais e coletivas, da cultura contemporânea, dos processos históricos e político da nossa sociedade que possibilitaremos uma mudança social. Por isso, é muito importante que nós, educadores, possamos tomar consciência do ato de ver e de sua riqueza, da complexidade de uma atividade tão banal como olhar o mundo, mas tão

significativa para quem busca mudanças. Nas palavras de Aldo Victorio Filho (2001, p. 63), “O desenhar desprezioso, inegável habilidade de todos os homens e mulheres que se manifesta no fazer de todo e qualquer olhar e na contínua experimentação estética que é a história cotidiana que começa com os passos do primeiro olhar”.

Assim, a vida cotidiana e aquilo que é ensinado pela escola formam elementos articulados e indissociáveis, individuais e coletivos. E é observando uma fotografia aparentemente estática e imutável, mas portadora de múltiplas significações e histórias, que podemos, com um olhar diferenciado, analisar as diferentes fotografias, ver suas diversidades e refletir sobre elas, percebendo que cada foto nos diz tantas coisas e poderiam nos dizer muitas outras. Essa é a riqueza possibilitada pela imagem visual no estudo do cotidiano, pois o que a imagem diz não é fixo, é um movimento.

### 3 EM DEFESA DA PEDAGOGIA DA IMAGEM

Entre as práticas do cotidiano escolar e as imagens produzidas, proponho também uma introdução ao discurso da Pedagogia da imagem, um importante ponto para compreender a juventude. De acordo com Berino (2009), no texto desenvolvido para o trabalho encomendado do GT Currículo da ANPED anuncia que

*A pedagogia da imagem propicia uma analítica das visualidades dos praticantes no cotidiano escolar. Observando que as ‘táticas desviacionistas’ não colaboram com o teatro dos costumes, modelos e regulamentos que a forma curricular enseja para a vida nas escolas, suas marcas são assinaladas pela diferença, inadequação e resistência. Com isso são produzidas impressões classificatórias, desenhos sumários e selos identificáveis. A diligência de uma pedagogia da imagem pode ser a busca de outra correspondência com a exibição dos deslocamentos que provocam os praticantes do currículo escolar. Os extravios são desfalques comunicativos e aparências conectivas ansiosas por encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as práticas do olhar (BERINO, 2009, p. 103).*

Desse modo, sob esta perspectiva, a pedagogia da imagem é aqui entendida como o espaço da produção das visibilidades, das práticas do olhar, do campo social em que, por meio das trocas de

conhecimento exhibe-se as aproximações e transgressões vivenciadas pelos praticantes do cotidiano. Ou seja, a pedagogia da imagem possibilita uma reflexão sobre a realidade, enfatizando que a imagem não é apenas vista, mas também lida.

A primeira concepção de currículo que busco apresentar é que ele nunca está pronto, pois currículo é caminhada, é vida, e a vida está sempre em movimento. No entanto, ele deve ser planejado. Nenhum currículo é igual, ele pode ser visto como experiência, como estrutura, como uma visão sistêmica, como participativo. Ele pode ter vários nomes e modos de ser encarado, mas se sintetiza como um conjunto de atividades, como função dos fins da educação e até mesmo como representação das novas experiências. É algo dinâmico e criativo que acontece quando o aluno enfrenta o cotidiano escolar e desenvolve um universo significativo para ele. É específico quando abrange o desenvolvimento de cada disciplina, de um campo de ação. É um processo contínuo, uma tomada de decisão, gerados com objetivos relacionados à vivência e à experiência do indivíduo, estas podendo estar relacionadas tanto com sua vida na escola quanto com seu cotidiano. Segundo Oliveira (2005) o currículo, as práticas curriculares reais são vistas como

[...] complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais. Isso significa dizer que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

O currículo é praticado, é visto como ação. Por isso, assume, em determinados contextos, formas invisíveis de processos e modos criativos, por meio da ação real e das práticas curriculares dos atores do cotidiano. Nesse viés, as atividades cotidianas misturam-se as propostas formais do currículo e a dimensão política do regime curricular. Isso significa dizer que os atores do cotidiano tecem em suas redes, formas, processos e modos de regulação, propostas realistas e adequadas às possibilidades de emancipação.

Portanto, é preciso estudar os cotidianos enquanto tais, se queremos pensar na

contribuição que esses estudos podem trazer ao pensamento curricular e á tarefa de elaboração de propostas curriculares realistas e adequadas às possibilidades emancipatórias das diferentes realidades.

Assim, a formação de uma proposta curricular poderá ser portadora de um potencial emancipatório se e quando esta for fundamentada em uma epistemologia crítica e suficientemente flexível para se manter aberta às possibilidades reais dos professores que a utilizarão, respeitando-lhes os saberes e subjetividades, bem como aos de seus alunos (OLIVEIRA, 2005, p. 83).

Assim, a pesquisa de campo me permitiu compreender os modos como as redes sociais e de conhecimento se entrelaçam no que é regulação, norma, em “um ritmo “conservador” a propostas que visam à emancipação” (OLIVEIRA, 2005, p. 80).

Percebemos, então que se não se pode ‘passar por cima’ do regime curricular, o currículo será praticado. O que significa dizer que a programação da vida nas escolas é uma norma, mas apenas virtual. Ela será ‘driblada’. ‘Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este’, continua CERTEAU (*Ibidem*, p. 92).

O código ritual do currículo será quebrado e no seu lugar serão cultivadas ações pertinentes às possibilidades, necessidades e compreensão dos receptores, aqueles que serão propriamente os seus praticantes, desenvolvedores, nunca seus fiéis replicantes (BERINO, 2009, p. 104).

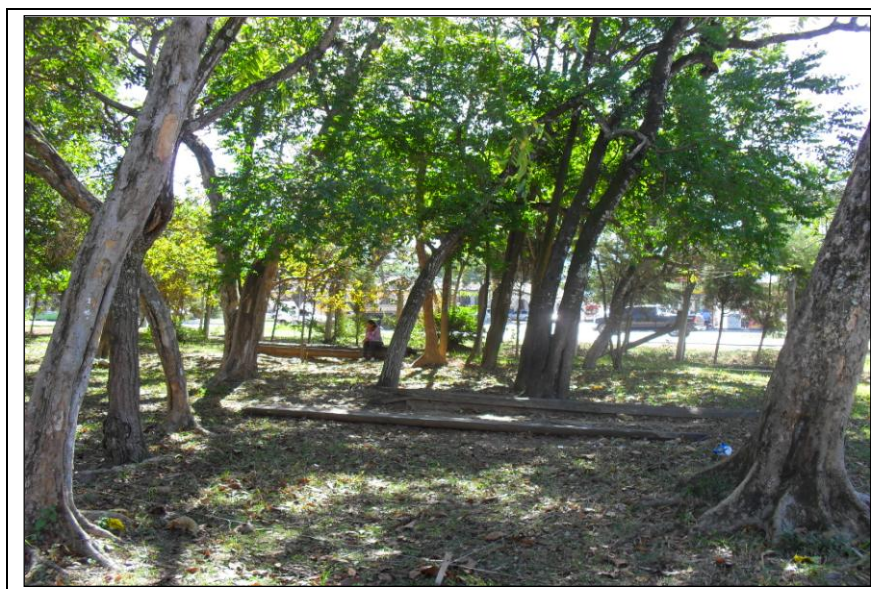
Pois o que é programado como um ritual, com normas e regras, será burlado pelo currículo praticado, ou seja, o currículo escolar, as ações educativas encontram diferentes e múltiplos caminhos para valorizar e dar visibilidade ao que é invisível a olho nu, logo, o estudo sobre o cotidiano possibilita à escola ser o espaço para a realização da emancipação social, como também para a construção de uma sociedade democrática. E este é o objetivo, reconhecer por meio das imagens, nesse caso as fotografias, a arte em episódios corriqueiros do cotidiano escolar, cenas muitas das vezes invivíveis, mas criativas e viabilizar por meio desse estudo das imagens do cotidiano possibilidades de intervir no currículo.

Em uma pesquisa<sup>3</sup> recentemente concluída, tive a possibilidade de iniciar uma investigação, ou

melhor, um olhar sobre as imagens produzidas por um grupo de alunos, imagens essas do cotidiano escolar. Não pretendo aqui defender essas imagens como obra de arte, mas como marcas capazes de seduzir, possibilitar e principalmente, contribuir para a construção de um entendimento crítico acerca da realidade que os cerca. Imagens estas que nem sempre são perceptíveis por nós no dia a dia da escola.

Portanto, essas imagens representam a escola e seus praticantes nas “artes de fazer”, na possibilidade da criação, na potencialidade de existir, na força e na busca por relações mais humanas nesse movimento existente da vida escolar, desejando começar por mostrar e interrogar as imagens, as fotografias produzidas em diferentes espaços do CTUR. As fotografias<sup>4</sup> a seguir enfatizam as relações tecidas nesse espaçotempo<sup>5</sup> escolar, entre grupos de amigos, alunos e professores, aluno e escola, mas sem dúvida realçam o desafio de uma compreensão da formação da resistência juvenil na luta pela regulação e emancipação, compreendidas como processos, polos analíticos, com a tarefa de buscar práticas e saberes emancipatórios. É importante ressaltar que “mostrar espaçotempos educativos usando imagens significa, em primeiro lugar, mostrar aquilo sobre o que um artista quis chamar a atenção” (ALVES, 2003, p.67).

O primeiro grupo de fotografias são dois lugares fabricados pelos jovens no cotidiano e no convívio social muito significativos para eles. O primeiro local é o “jardim”, onde eles reúnem-se para trocar experiências, conhecimento e diálogos. Ou seja, cotidianamente, é um local suscetível desde a simples conversas rotineiras a um local de inegável inspiração e criação, pois neste lugar eles deitam, tocam música, namoram, refletem, brincam, ou até mesmo, se isolam para estudar, pensar na vida e no futuro. Isso pode ser percebido na foto abaixo, em que, em meio às árvores podemos ver uma menina sentada no tronco ao fundo. Acreditado que ela deva estar lendo algo, quem sabe estudando, pois era semana de prova, ou apenas sentada pensando na vida, fazendo planos, desejando que algo aconteça de novo.



Fotografia: Taylany Vieira

Com isso, esse espaço criador de possibilidades ganha visibilidade aos meus olhos, instigam-me a tentar querer saber mais sobre o que esses jovens querem e buscam da escola, dos professores e de todos os praticantes do cotidiano escolar.

O segundo local é o “bosque”. Ao observar a imagem pode-se visualizar uma cantina ao fundo, a sua frente uma estrutura de madeira rodeada por bancos de cimento, que contrasta com as inúmeras árvores que a cercam. Tanto nas vigas de madeira como nos bancos de cimento pode-se encontrar registros permanentes deles, identificações, falas e pensamentos marcantes. São as expressões materiais: “a cultura material do cotidiano escolar”, que é a expressão mais intensa e acentuada dos alunos na instituição” (BERINO & ADÃO, 2009). Porém a verdadeira relevância deste local é, em primeiro lugar, a nomenclatura dada por eles – bosque e, em seguida, a beleza do local.



Fotografia: Diogo Linhares

Nesse viés, as fotografias aqui representadas por esses alunos, permitem-nos conhecer e reconhecer as diferentes atribuições dadas por eles desse território capaz de criar e inovar a vida nas escolas. Elas aparentemente podem parecer banais, comuns, sem significância ou relevância, mas não gostaria de tratá-las assim, mesmo porque tal desqualificação é o que busco negar, pois os acontecimentos comuns aqui representados é exatamente o que revela e constitui a beleza dessas cenas.

Com isso, esse terreno estético, esse espaço da escola, constitui-se através desse olhar sobre a realidade cotidiana que, apesar da escola negar, ou melhor, negligenciar, revela muito sobre as juventudes “na medida em que enredam fazeres e saberes de modos imprevisíveis e incontroláveis, que a observação das imagens ajuda a desvendar” (ALVES, 2004, p.22). As fotos em questão nos mostram, sem dúvida, como é importante para eles as relações tecidas nesse espaço. “Mostra a plasticidade que enreda a placidez compartilhada” (BERINO & ADÃO, 2010). Nesse viés, as imagens vão constituir a expressão eleita das táticas dos praticantes da escola, da leitura prática dos currículos



em um estudo sobre as identidades juvenis na escola. Leituras essas centradas entre as produções juvenis nas escolas, as realizações ordenadas pelo sistema, trilhando os possíveis caminhos entre os muros da escola e as incríveis produções imagéticas das juventudes. Assim, é a leitura dessas imagens cotidianas que revelam os espaços escolares que marcam e marcaram suas vidas, não inscritas, mas vistas e vividas, espaços mágicos, ligados a várias ideias, concretas e abstratas, que contribuem para a compreensão da complexa rede do cotidiano escolar.

Portanto, as imagens acabam tendo um papel fundamental entre eles na descrição desse universo juvenil, pois possibilitam “contemplar os múltiplos elementos da vida cotidiana nas/das escolas de modo mais efetivo que aquilo que podemos fazer por intermédio, apenas, dos textos escritos” (ALVES & OLIVEIRA, 2004, p. 32). Exemplo disso são essas imagens do cotidiano da escola, espaços agradáveis para eles de construção e inspiração. Quem diria que entre as paixões de um desses alunos estaria a biblioteca como espaço privilegiado. Imagino porque logo a biblioteca é um desses espaços fabricados por eles nessas fotografias, um espaço tão silencioso, reflexivo, individual, solitário, mas, para este aluno em especial, é o lugar da descoberta, de se olhar para si e viajar na leitura, uma das coisas que mais gosta de fazer, e principalmente, pelo valor cultural. Pensando assim, a sua intencionalidade seria mostrar que o lugar de criação e construção do saber é por meio da leitura, dos livros? Que sua possível construção identitária poderia ser realizada através do isolamento do apreender em vez de trocas de conhecimento, na relação social vivenciada pela experiência a cada dia? Ou apenas uma representação de um ideal de uma sociedade?



Fotografia: Lucas Ferraz

Desse modo, essas imagens tornam-se preciosas na medida que nos possibilitam conhecer os modos de vida dos jovens, percebendo o que os constitui, o que os fazem serem o que são em seu inacabamento. Segundo Paulo Freire (1987, p. 43), o que os constitui sujeitos de sua própria autonomia na busca de *ser mais*, movimento de busca permanente que “só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens”. Por isso essa busca do *ser mais* não pode ser realizada na individualidade, mas só na comunhão, nas relações.



Fotografia: Juliana Ferreira

Através dessa fotografia podemos interpretar um espaço de troca, do brincar, que conduz a uma variada leitura do cotidiano como fonte de saber. Portanto, essas imagens, em sua banalidade, estampam a educação, a cultura, a relação social, o poder existente dentro da escola como também o companheirismo, o jogo do encontro, a troca de saber, os pertencimentos, enfim, a estética juvenil muitas vezes imposta pelas possibilidades de leituras do cotidiano como fonte de saberes que fluem, criam, formam e produzem currículos. Por isso é importante salientar um olhar sobre esses currículos praticados no cotidiano, sobre esse currículo real que inclui práticas emancipatórias. Por isso, o currículo, nunca devemos esquecer, deve ser criado e recriado todos os dias.

Uma fotografia, imagem de um instantâneo capturado do cotidiano, permite separar para análise aquilo que parece amorfo nas escolas. São pequenos acontecimentos, retratos de gestos aparentemente sem importância, destacados para uma aproximação em relação às margens móveis, transitórias e mestiças que desenham uma subjetividade, [...], mirando o que é micro, mas particular de sua composição, alguns fios são puxados e, com uma ponderada perspectiva, é uma malha que será posta diante dos olhos. Um entrelaçado de paixões, medos, desejos, esperanças e

tudo aquilo cuja emoção movimentava o corpo e, com frequência, serviria para arremessar o espírito para bem longe da escola (VICTÓRIO FILHO & BERINO, 2007, p. 10).

Meio a isso, essas imagens travam uma relação de força e potencialidades, de narrativas invisíveis que nos

convida a ir além da sua mera constituição visual, aproveitando esta, com o devido cuidado, como plataforma indiciária de partida. Dessa forma, a exploração das imagens, para além das suas superfícies visuais, promete entendimentos importantes nas investidas investigativas das relações sociais cotidianas. É preciso considerar que a valorização do extraordinário produz a banalização das ocorrências frugais do dia-a-dia e, dessa forma, tende a amortecer a percepção das potencialidades narrativas e simbólicas que recheiam o cotidiano (VICTÓRIO FILHO & BERINO, 2007, p. 10).

Desse modo, compreendemos, no entanto, que as escolas não são iguais e abarcam dentro de cada escola muitas outras, e, se observarmos as diferenças entre as situações diversas vivenciadas na escola, percebemos que temos muito a apreender com essas imagens, desde as possíveis leituras e compreensão de um novo olhar apurado sobre o cotidiano escolar, sobre as juventudes, até uma releitura das Imagens da educação capazes de transformar o público no interlocutor, nesse caso, no outro, que é olhado para aquele que olha. Em outras palavras, transformar o aluno, que na maioria das vezes é o objeto pesquisado, naquele que observa.

Portanto, esses jovens puderam se expressar através destas imagens, mostrar o que veem de bom ou de ruim na escola, mostrar o que mais valorizam entre amizades, espaços físicos, processo de aprendizagem e narrativas em pequenos diálogos; a relação entre os alunos de diferentes turmas, com professores, o gosto pelas aulas e principalmente a prática vivenciada em um currículo real, nos currículos praticados. Assim, essa relação travada entre a educação e a imagem nessa pedagogia da cultura visual, traduzida neste trabalho pela invenção da pedagogia da imagem, traduz, por meio do campo imagético, o universo do visível, da visualidade de um universo privilegiado, o universo juvenil.

## ANÁLISE SOBRE AS ARTES DE FAZER

A análise produzida a partir do encontro destas perspectivas, dos personagens que vivem o cotidiano escolar, permitiu a reunião de um material singularizado pela diferença do olhar. Em minha análise sobre as narrativas, percebi dois momentos diferentes na produção desse olhar crítico, um primeiro momento voltado para a ação, o momento da roda de conversa, da exibição dos filmes; e outro em que, no isolamento, reflito ao verificar nas gravações as falas desses jovens sobre as percepções, identificações e críticas em torno do que o filme representa. Considerarei que, em um primeiro momento, as observações tinham um perfil dominante ainda da visão pedagógica, que as narrativas apresentavam uma relativa importância “didática”, mas não uma atenção relevante dedicada ao seu exame como objeto autônomo de estudo e crítica da educação, pois só no segundo momento, a partir de um isolamento, de uma reflexão de cada fala, é possível uma atenção mais dedicada e crítica sobre o objeto de estudo.

Já a minha análise sobre as fotografias produzidas pelos jovens possibilitou iniciar uma discussão sobre a pedagogia da imagem e investigar os limites existentes na criação de uma cultura, de um grupo social, de um universo próprio. Assim, minhas observações contemplaram a produção de conhecimentos sobre o cotidiano escolar, visando à formulação de práticas pedagógicas condizentes à valorização dos currículos praticados. Deste modo, as visualidades constituíram uma dessas possibilidades de produção, exibição e leitura dessas imagens.

## REFERÊNCIAS

ADÃO, Adriene do Nascimento; MARÇAL, Carla Cordeiro; VERDAM, Mônica; SILVA, Monique de Oliveira e CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da. O cinema e educação: uma reflexão pedagógica acerca do livro o clube do filme. In: PLETSH, Márcia; RIZO, Gabriela (Org.) **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Seropédica/Editora da UFRRJ, 2010.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, 2003. pp. 62-74

\_\_\_\_\_. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 7-17

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de Escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, 2004. pp. 17-36

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BERINO, Aristóteles de Paula; **Juventudes**: circulação das imagens e fruição de identidades entre atos curriculares. Projeto de pesquisa: FAPERJ/UFRRJ, 2009.

BERINO, Aristóteles de Paula e ADÃO, Adriene do Nascimento. Juventude: entre o jardim e o bosque notas de uma pesquisa sobre visualidades e conhecimento da vida nas escolas. In: PLETSH, Márcia; RIZO, Gabriela (Orgs.) **Cultura e formação**: contribuições para a prática docente. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Seropédica/Editora da UFRRJ, 2010.

BERINO, Aristóteles de Paula; CARVALHO, Carlos Roberto de; PASSOS, Mailsa; ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo; "Sobre conversas". In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DARBON, Sébastien. O etnólogo e suas imagens. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. pp. 199-206

VICTORIO FILHO, A. Poéticas visuais cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. (Org.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 51-63.

\_\_\_\_\_. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, Jan/Abr, 2007. pp. 97-110

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 7, n. 2, Jul/Dez 2007. pp.7-20

FILHO, João Freire. **Reinvenções da resistência juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul, DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 88p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 10<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fantanella. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. pp. 199-206.

KUBRUSLY, Cláudio. **O que é fotografia**. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEITE, Marcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 99-114.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática: novos e velhos temas**. Disponível em: <http://gtdidática.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental, 2005.

SAVIANI, Demerval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, , Dez/2002. pp. 273-290

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: A educação fora da escola. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL/Americana/SP. Ano XI, n. 20, 1º Semestre/2009. pp. 17-27

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduada em Pedagogia Plena pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2010). Participante do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte (IM/UFRRJ – IA/UERJ). E-mail: anadrika23@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Esse termo é utilizado por Jacques Rancière no livro *A Partilha do Sensível: estética e política*.

<sup>3</sup> Imagens da educação: visualidades e conhecimento da vida nas escolas – uma pesquisa no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR).

<sup>4</sup> As fotografias que apresento fazem parte do acervo do GRPESQ - Estudos Culturais em Educação e Arte, cedidas por vários alunos do Ensino Médio e dos cursos técnicos do CTUR, que, gentilmente e solícitos com o desenvolvimento dos trabalhos, mostram suas fotos produzidas, cotidianamente, entre as brincadeiras e o convívio escolar, durante a minha participação nas pesquisas Imagens da educação: visualidades e conhecimento da vida nas escolas – Uma pesquisa no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), e Raça, gênero e pertencimentos vistos com o cinema – Uma pesquisa para os jovens/com os jovens, dirigida pelo Prof. Aristóteles de Paula Berino.

<sup>5</sup> O termo *espaçotempo* é utilizado por Nilda Alves em livros e artigos. Ela faz uso desses termos juntos para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar.