



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Núbia Oliveira da Silva

**A fotografia como prática de produção comunicativa e interpretação da realidade
à luz da inovação pedagógica: um estudo de caso na AEC-TEA associação.**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2013

Núbia Oliveira da Silva

**A fotografia como prática de produção comunicativa e interpretação da realidade
à luz da inovação pedagógica: um estudo de caso na AEC-TEA associação**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Brazão

Professor Doutor Antenor Rita Gomes

FUNCHAL – 2013

Agradecimentos

Agradeço a Deus...

Aos meus pais Maria de Lourdes e Claudionor;

À minha família

Aos meus orientadores, Doutor Antenor Rita Gomes e Doutor José Paulo G. Brazão;

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino e a professora Doutora Jesus Maria Sousa.

A Charles Exdell, Kílvia Gadêlha e Josy Almeida;

A AEC-TEA Associação;

Aos companheiros e companheiras do CULT-VI (Núcleo de Cultura Visual, Educação e Linguagens);

A você, leitor;

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa sobre a compreensão da realidade a partir da fotografia tendo em vista a construção da aprendizagem e do pensamento crítico do aluno sob o prisma dos preceitos da inovação pedagógica. Inicia-se por buscar uma definição do conceito de inovação pedagógica engendrado nos processos de ruptura paradigmática do ensino tradicional e, por conseguinte, ancora-se na construção da aprendizagem multirreferenciada pela (re)produção interativa, cooperada e mediada por ferramentas autênticas. Considera a aprendizagem como um fenômeno social e intrinsecamente conectado com a cultura dos sujeitos situados numa comunidade de prática. Para realização deste trabalho, a fotografia foi considerada uma instância portadora de sentidos transversais, que nos possibilita inferir interpretações críticas e dialogadas com a realidade criada nas representações fotografadas e, portanto, um objeto de subjetividade e práxis. Tomamos aqui, como proposta metodológica, o estudo de caso etnográfico de inspiração hermenêutica e fenomenológica. Para o estudo, o trabalho de campo se deu com os alunos da AEC-TEA associação em Capim Grosso-Ba, através de observações participantes, entrevistas e análise de documentos, no período entre agosto de 2012 a maio de 2013, analisando a prática pedagógica desenvolvida no curso de fotografias no sentido da aproximação com as premissas da educação inovadora. Dessa vivência, foram coletados os dados que subsidiaram as conjeturas aqui apresentadas no tocante à compreensão da realidade, a identidade dos sujeitos, o sentimento de sujeito pertencido e a criticidade implicadas nas formas autônomas de aprender com o mínimo de ensino. Desse modo, foi possível compreender como se dá a autoridade do sujeito em produzir o conhecimento intercítico acerca do mundo a que pertence. Assim, a fotografia se afirma aqui como um lugar de comunicação entre os sujeitos com o mundo criado e reproduzido pelos alunos e por eles compartilhado num claro desafio aos modelos ortodoxos do ensino.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Aprendizagem. Fotografia. Interpretação da realidade.

ABSTRACT

This work is the result of a survey about the comprehension of the reality from the photography in order to improve the learning and the critical thinking of the students through the prism of the precepts of the pedagogical innovation. It begins with the seeking of a definition of the pedagogical innovation processes in the paradigmatic rupture of the traditional teaching method and therefore anchored in the construction of a multireferential learning method by the interactive, and cooperative production with new tools. Considers learning as a social phenomenon and intrinsically connected with the culture of the subjects situated in a community of practice. For this study, photography was considered an instance carrier with transverse directions, which allows us to infer critical interpretations and to dialogue with the reality created in the photographed representations and therefore as an object of subjectivity and praxis. We take as a methodological proposal, the ethnographic case of study, inspiration and phenomenological hermeneutics. For the study, the fieldwork took place with students of the AEC -TEA in Capim Grosso - Ba through the observation of the participants, interviews and the documents analyzed from August 2012 to May 2013, analyzing pedagogical practice developed in the course of photographs towards the rapprochement with the assumptions of an innovating education. In this experience, we collected data that supported the conjectures presented here in relation with the understanding of the reality, the identity of the subject, the feeling of the subject, belonged and criticality involved in different autonomous forms of learning through minimal education. Thus, it was possible to understand how the authority of the subject in producing critical knowledge about the world to which it belongs. Thus, photography is described as a place of communication between subjects and the world, and reproduced by the students and they shared a clear challenge to the orthodox models of teaching.

Keywords: Pedagogical Innovation . Learning . Photography . Interpretation of reality

RÉSUMÉ

Les résultats de ce travail sont d'une enquête sur la compréhension de la réalité de la photographie afin de construire l'apprentissage et la pensée critique des élèves à travers du prisme des préceptes de l'innovation pédagogique. Il commence par la recherche d'une définition de processus d'innovation pédagogique dans la rupture paradigmatique de l'enseignement traditionnel et donc ancrée dans la construction de l'apprentissage multi référencié par la reproduction interactive, coopérative et médiée par des nouveaux outils. Nous considérons l'apprentissage comme un phénomène social et intrinsèquement liée à la culture des sujets situés dans une communauté pratique. Pour cette étude, la photographie était considérée comme une instance de directions transversales, ce qui nous permet de déduire des interprétations critiques et dialoguer avec la réalité créée dans les représentations photographiés et donc un objet de la subjectivité et de la praxis. Nous prenons ici comme proposition méthodologique, l'étude de cas ethnographique de l'inspiration et de l'herméneutique phénoménologique. Pour l'étude, le travail de terrain a eu lieu avec des étudiants de l'organisation AEC-TEA en Capim Grosso -Ba par observation des participants, les entretiens et l'analyse des documents partir de Août 2012 jusqu'à May 2013, l'analyse de la pratique pédagogique développé dans le cadre de photographies vers le rapprochement avec les hypothèses de l'éducation innovante. Avec cette expérience, nous avons recueilli des données qui ont soutenu les conjectures présentées ici par rapport à la compréhension de la réalité, l'identité du sujet, le sentiment de l'objet et la criticité impliqué dans des formes autonomes d'apprentissage avec un minimum de formation. Ainsi, il a été possible de comprendre comment l'autorité de l'objet dans la production de connaissances critiques sur le monde auquel il appartient. Ainsi, la photographie est mentionné comme un lieu de communication entre les sujets du monde et reproduit par les étudiants, et ils ont partagé un défi clair aux modèles orthodoxes de l'enseignement.

Mots-clés: l'innovation pédagogique. Apprentissage. Photographie. Interprétation de la réalité.

RESUMEN

Los resultados de este trabajo son un estudio sobre la comprensión de la realidad desde la fotografía con el fin de construir el aprendizaje y el pensamiento crítico de los estudiantes a través del prisma de los preceptos de la innovación pedagógica. Se inicia mediante la búsqueda de una definición de los procesos de innovación pedagógicas en con la ruptura paradigmática de la enseñanza tradicional y por lo tanto anclada en la construcción del aprendizaje multirreferencial mediante la (re)producción interactiva, cooperativa y mediada por nuevas herramientas. Consideramos el aprendizaje como un fenómeno social e intrínsecamente conectado con la cultura de los sujetos situados en una comunidad práctica. Para este estudio, la fotografía es considerada un ejemplo direccional, lo que nos permite inferir interpretaciones críticas y dialogar con la realidad creada en las representaciones fotografiadas y por lo tanto un objeto de la subjetividad y praxis. Tomamos aquí como propuesta metodológica, el estudio del caso etnográfico de la inspiración y la hermenéutica fenomenológica. Para el estudio, el trabajo de campo se llevó a cabo con estudiantes de la organización AEC- TEA en Capim Grosso -Ba través de la observación de los participantes, entrevistas y análisis de documentos desde agosto de 2012 hasta mayo de 2013, el análisis de la práctica pedagógica desarrollada en el curso de las fotografías ha provocado un acercamiento con los supuestos de la educación más innovadora. Esta experiencia, que recoge los datos que apoyaban las conjeturas que aquí se presentan en relación con la comprensión de la realidad , la identidad del sujeto , el sentimiento del sujeto y la criticidad involucrada en formas autónomas de aprendizaje con un mínimo de educación . Por lo tanto, era posible entender cómo la autoridad del sujeto en la producción afecta al conocimiento crítico sobre el mundo al que pertenece. Por lo tanto, la fotografía se indica aquí como un lugar de comunicación entre los sujetos con el mundo y reproducido por los estudiantes. Compartieron un claro desafío a los modelos ortodoxos de enseñanza.

Palabras clave: Innovación Pedagógica . Aprendizaje. Fotografía. La interpretación de la realidad.



A realidade pode ser tão complexa que as observações feitas de um determinado assunto, vistas de ângulos diferentes, podem parecer bem contraditórias!

Imagem disponível in: <http://perguntasparvas.blogs.sapo.pt/288635.html>

O Fotógrafo

Manoel de Barros

*Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim num beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Vi uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim cheguei a Nuvem de calça.
Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir sua noiva.
A foto saiu legal.*

ÍNDICE DE IMAGENS

- Imagem 01.** Alunos discutindo sobre as fotos. Fotógrafo não informado. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html89
- Imagem 02.** Alunos montando exposição. Fotógrafo não informado. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html89
- Imagem 03.** Alunos montando seus ensaios. Fotógrafo não informado. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html89
- Imagem 04.** Amostra dos livrinhos-ensaios fotográficos. Fotógrafo não informado. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html89
- Imagem 05.** Exposição de fotos em Feira Cultural. Fotógrafo não informado. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html 89
- Imagem 06.** Exposição de fotos no centro da cidade. Fotógrafo não informado. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html 89
- Imagem 07.** Exposição de fotos – animais desfilando com as fotos penduradas. Fotógrafo não informado. Disponível in: <http://aecteafotografia.blogspot.com.br> 90
- Imagem 08.** Ensaio Casas Populares. Fotografia Ubiratan Almeida. Disponível in: <http://fotoblogcg.blogspot.com.br/>.....95
- Imagem 09.** Ensaio Casas Populares. Fotografia Ubiratan Almeida. Disponível in: <http://fotoblogcg.blogspot.com.br/>.....95
- Imagem 10 .** Ensaio Casas Populares. Fotografia Ubiratan Almeida. Disponível in: <http://fotoblogcg.blogspot.com.br/>.....95
- Imagem 11.** Ensaio Casas Populares. Fotografia Ubiratan Almeida. Disponível in: <http://fotoblogcg.blogspot.com.br/>.....95
- Imagem 12.** Ensaio Casas Populares. Fotografia Ubiratan Almeida. Disponível in: <http://fotoblogcg.blogspot.com.br/>.....95
- Imagem 13.** Ensaio Casas Populares. Fotografia Ubiratan Almeida. Disponível in: <http://fotoblogcg.blogspot.com.br/>.....95
- Imagem 14.** Além do horizonte. Fotografia de Josy Almeida. Disponível in: <http://descobrindeafoto.blogspot.com.br/>98
- Imagem 15.** Fotografia de Magna Oliveira. Disponível in: <http://nagmarievilofotografia.blogspot.com.br/2013/05/pureza-das-flores.html>99
- Imagem 16.** Fotografia de Kílvia Gadêlha. Disponível in: <http://focandopensamentos.blogspot.com.br/>99

Imagem 17.	Fotografia de Josy Almeida.	Disponível in:	
	http://descobrindoafoto.blogspot.com.br/		99
Imagem 18.	Fotografia Ueslaine Sousa.	Imagem cedida pela fotógrafa	99
Imagem 19.	Fotografia Ubiratan Almeida.	Disponível in:	
	https://www.facebook.com/photo.php?fbid=353879504695608&set=a.353879268028965.84462.100002206847306&type=3&theater		99
Imagem 20.	Fotografia Magna Oliveira.	Disponível in:	
	http://nagmarievilofotografia.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html		99
Imagem 21.	Fotografia Magna Oliveira.	Disponível in:	
	http://nagmarievilofotografia.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html		100
Imagem 22.	Fotografia Magna Oliveira.	Disponível in:	
	http://nagmarievilofotografia.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html		100
Imagem 23.	Fotografia Ubiratan Almeida.	Disponível in:	
	https://www.facebook.com/photo.php?fbid=228092323940994&set=a.228090903941136.57850.100002206847306&type=3&theater		100
Imagem 24.	Fotografia: Jorge Oliveira .	Disponível in :	
	http://jorgesantosoli.blogspot.com.br/		103
Imagem 25.	Fotografia: Jorge Oliveira.	Disponível in :	
	http://jorgesantosoli.blogspot.com.br/		103
Imagem 26.	Fotografia: Jorge Oliveira .	Disponível in :	
	http://jorgesantosoli.blogspot.com.br/		103
Imagem 27.	Fotografia: Jorge Oliveira.	Disponível in :	
	http://jorgesantosoli.blogspot.com.br/		103
Imagem 28.	Fotografia: Jorge Oliveira.	Disponível in :	
	http://jorgesantosoli.blogspot.com.br/		104
Imagem 29.	Fotografia: Jorge Oliveira .	Disponível in :	
	http://jorgesantosoli.blogspot.com.br/		104
Imagem 30.	Senhor vestido a caráter. Fotografia Kílvia Gadêlha.	Disponível in:	
	http://focandopensamentos.blogspot.com.br/		107
Imagem 31.	O som único das batidas da Piega. Fotografia Kílvia Gadêlha.	Disponível in:	
	http://focandopensamentos.blogspot.com.br/		107
Imagem 32.	Gincana da Quebra do Licuri. Fotografia Kílvia Gadêlha.	Disponível in:	
	http://focandopensamentos.blogspot.com.br/		107
Imagem 33.	Desfile da Garota Licuri .	Fotografia Kílvia Gadêlha. Disponível in:	
	http://focandopensamentos.blogspot.com.br/		107

Imagem 34. Os casais típicos das comunidades . Fotografia Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/	107
Imagem 35. O artesanato nas comunidades. Fotografia Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/	107
Imagem 36. O licuri – Fotografia Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/	108
Imagem 37. Fotografia. Jéssica Rios. O leiteiro. Disponível in: http://luzflash.blogspot.com.br/	109
Imagem 38. Fotografia. Jéssica Rios. O leiteiro. Disponível in: http://luzflash.blogspot.com.br/	109
Imagem 39. Fotografia. Eulália disponível in http://aecteafotografia.blogspot.com.br/	109
Imagem 40. Fotografia Magna Oliveira. Disponível in http://nagmarievilofotografia.blogspot.com.br	109
Imagem 41. Fotografia. Eulália . Disponível in http://outromundoutrosolhos.blogspot.com.br/	109
Imagem 42. Fotografia Naiara. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/	109
Imagem 43. Fotografia Josy Almeida . O padeiro. Disponível in: http://descobrindefoto.blogspot.com.br/	109
Imagem 44. Franciele. Disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/	109
Imagem 45. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/	110
Imagem 46. Kílvia Gadelha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/	110
Imagem 47. Edno Barreto. Disponível in: http://fotomaiscultura.blogspot.com.br/	110
Imagem 48. Café matinal. Fotografia. Magna Oliveira. Disponível in: http://nagmarievilofotografia.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html	110
Imagem 49. Josy Almeida. Disponível in: https://www.facebook.com/JosyAlmeida11/media_set?set=a.211822022272533.46649.100003342101155&type=3	111
Imagem 50. Thiago Santos. Arquivo pessoal cedido por Josy Almeida, multiplicadora do acervo fotográfico da AEC TEA	111
Imagem 51. Thiago Santos. Arquivo pessoal cedido por Josy Almeida, multiplicadora do acervo fotográfico da AEC TEA	111
Imagem 52. Thiago Santos. Arquivo pessoal cedido por Josy Almeida, multiplicadora do acervo fotográfico da AEC TEA	111

Imagem 53. Ensaio Coisas do meu Sertão. Fotografia. Ubiratan Almeida. Disponível in: https://www.facebook.com/ubiratanalmeid/media_set?set=a.310177052399187.74433.100002206847306&type=3	116
Imagem 54. Ensaio Catadores do Lixão. Fotografia. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/ensaio-catadores-do-lixao.html	119
Imagem 55. Ensaio Catadores do Lixão. Fotografia. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/ensaio-catadores-do-lixao.html	120
Imagem 56. Ensaio Catadores do Lixão. Fotografia. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/ensaio-catadores-do-lixao.html	121
Imagem 57. Ensaio Catadores do Lixão. Fotografia. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/ensaio-catadores-do-lixao.html	121
Imagem 58: Ensaio Catadores do Lixão. Fotografia. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/ensaio-catadores-do-lixao.html	122
Imagem 59. Ensaio Catadores do Lixão. Fotografia. Kílvia Gadêlha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/ensaio-catadores-do-lixao.html	122
Imagem 60. Nossa infância jogada no lixo. Fotografia Kílvia Gadêlha. Disponível in: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=222596597854577&set=a.222596217854615.49650.100003127147578&type=3&theater	123
Imagem 61. Vidas enjauladas. Ensaio Mensagem aos meus netos. Fotografia Kílvia Gadelha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/	125
Imagem 62. Vidas enjauladas. Ensaio Mensagem aos meus netos. Fotografia Kílvia Gadelha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/	126
Imagem 63. Vidas enjauladas. Ensaio Mensagem aos meus netos. Fotografia Kílvia Gadelha. Disponível in: http://focandopensamentos.blogspot.com.br/2010/09/	126
Imagem 64. A fantasia de carnaval do nosso país – Fotografia Edno Barreto. Disponível in: http://fotomaiscultura.blogspot.com.br/	128
Imagem 65. Levante popular da juventude. Fotógrafo não informado. Disponível in: https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.467373406629540&type=1	129
Imagem 66. Levante popular da juventude. Fotógrafo não informado. Disponível in: https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.467373406629540&type=1	129
Imagem 67. Levante popular da juventude. Fotógrafo não informado. Disponível in: https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.467373406629540&type=1	129

Imagem 68. Levante popular da juventude. Fotógrafo não informado. Disponível in:
<https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.467373406629540&type=1>129

Imagem 69. Vem pra rua Capim Grosso. Fotógrafo não informado. Disponível in:
<https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.500640453337541&type=1>130

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	1
1- Contextualização.....	1
2- Motivação	2
3- Pressupostos investigativos.....	3
4- Objetivos	4
5- Organização do trabalho.....	5
II – REFERENCIAL TEÓRICO	7
Capítulo I- Inovação Pedagógica e aprendizagem	7
1- Inovação Pedagógica: conceito e atitude	7
1.1 - A modernidade e suas consequências para educação	9
1.2 - Sociedade globalizada e Modernidade: a emergência de novos paradigmas.....	11
1.2.1- A escola sob suspeita: o vigor de novos paradigmas	12
1.3- A inovação pedagógica num contexto de modernidade.....	14
2- A aprendizagem nas prerrogativas da inovação pedagógica.....	15
2.1- Construcionismo: caminho para Inovação Pedagógica – contributos de Papert.....	17
2.2 - Aprendizagem assistida e colaborativa: perspectivas e implicações sobre Vigotsky.....	18
2.2.1- O papel do professor na perspectiva de Vigotsky.....	20
2.3 - Aprendizagem situada.....	22
2.4- A construção da aprendizagem a partir da percepção visual.....	23
3- A compreensão de mundo através da imagem.....	24
Capítulo II- Cultura, Currículo e Produção de sentido.....	29
2- Uma palavra sobre o signo da cultura.....	29
2.1- Cultura escolar e cultura da escola.....	33
2.2- A escola sob a ótica do invariante cultural.....	34
2.3- A cultura popular e silenciamento das práticas escolares.....	35

2.3.1- A fotografia no âmbito da cultura popular.....	37
3- O currículo, implicações e relevância: um olhar outro.....	40
3.1- Ideologia e currículo.....	41
3.2- O imagético e o currículo oculto: uma interpretação.....	43
3.2.1- A fotografia, currículo e a produção de sentido.....	44
4- Democratização do currículo e educação informal.....	47
Capítulo III- Fotografia, produção de sentido e educação.	49
3-Fotografia: um testemunho da história.....	49
4- Fotografia: luz e sombras e as formas de ver o mundo	50
5- O ato fotográfico por uma hermenêutica fenomenológica.....	53
6 - Fotografia, transversalidade e inovação.....	56
7- A imagem fotográfica e a produção de sentidos.....	59
8 - O ato fotográfico e a produção comunicativa.....	62
III – REFERENCIAL METODOLÓGICO E O ESTUDO	65
Capítulo IV – Metodologia adotada.....	65
4 – A pesquisa: abordagem e método.....	65
4.1- O rigor hermenêutico e a multirreferencialidade.....	67
4.2- O lugar da etnografia: o modo de entender as culturas	69
4.3- O estudo de caso: uma implicação do objeto.....	70
4.4- A coleta de dados.....	71
4.4.1- A observação participante.....	71
4.4.2- A entrevista e conversas informais.....	72
4.4.3- Análise de documentos.....	73
4.5 – Minha ligação com a AEC-TEA e a concessão de entrada no campo.....	74
4.6- Análise e categorização dos dados	75

Capítulo V- O estudo	77
1- A Associação Educativa Cultural Tarcília Evangelista de Andrade (AEC- TEA): educação informal e a formação social humana.....	77
1.2 - A prática pedagógica e o ideário da AEC-TEA: ruptura paradigmática à luz da inovação pedagógica.....	78
1.3- Histórico, ideário e perfil da AEC-TEA.....	81
1.3- A organização e perfil da entidade.....	82
1.5- Um breve relato (meu). A confissão da insuficiência da escola	83
1.6- O projeto de fotografias.....	84
1.7- A construção da aprendizagem no curso de fotografias: a Inovação Pedagógica....	85
1.8- O conhecimento da cultura como meio de construção de aprendizagem.....	91
2- A aprendizagem como prática social. Outros olhares para a comunidade.....	92
2.1- Fotografia: um olhar outro para a comunidade.....	94
2.2 - As imagens da comunidade sob um novo olhar. O além e o aqui dos nossos horizontes.....	97
2.3- A fotografia como prática de aprendizagem comunicativa e inclusão social.....	102
2.4- A cultura retratada como determinante da identidade e do reconhecimento do sujeito histórico	105
2.5- O uso dos meios de comunicação no curso de fotografias: aprendizagem inovadora.....	111
3- A fotografia como prática de sentidos plurais.....	113
3.1- Interpretação do contexto sócio-cultural à luz dos sentidos da imagem.....	116
3.2 - Fotografia: o ensaio sobre a cegueira e o heroísmo da visão.....	115
3.3- Fotografia: a aprendizagem pela compreensão da realidade.....	125
3.4 – Fotografia e crítica social: a construção da aprendizagem emancipatória.....	127

Capítulo VI – Considerações finais	133
IV – Referências	137
V- Anexos.....	143

INTRODUÇÃO

1 – Contextualização

Esse estudo nasceu da minha constante inquietação sobre as práticas pedagógicas tradicionais tendentes à passividade e à apatia dos alunos, sobretudo, nas atividades de leitura, interpretação e produção comunicativa. Isso me vem alarmando uma grande insatisfação com os rumos tomados pelas práticas educativas da escola formal-tradicional, em que a proposta de ensinar se sobrepõe à de aprender em detrimento da postura crítica-interpretativa e da aprendizagem autônoma protagonizada pelos alunos enquanto sujeitos do conhecimento. Nesse contexto, fui percebendo que era necessário suscitar a Inovação Pedagógica no sentido de descobri-la numa prática de aprendizagem significativa que englobasse essas atividades.

Percebi que em meio a um currículo formatado com respaldo na continuidade do paradigma fabril, na escola tradicional, não seria fácil encontrar algo que atendesse ao caráter da educação inovadora; uma educação pautada, assistentemente, na socialização pragmática do conhecimento e implicada numa alternativa propulsora do desvelamento da autoridade do sujeito. À nossa ótica, nesse sentido, se engendra o papel social da educação problematizadora, que transcende as estruturas do tradicionalismo e traz à luz, outros espaços de aprendizagem que não a escola vigiada pelas nuances do currículo imposto pelo etnocentrismo cultural e ideologicamente predeterminado. Considerando isso, parti para um *locus* de pesquisa num contexto de aprendizagem extraescolar: o Ponto de Cultura AEC-TEA – Associação Educativa-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade. Uma instituição educacional localizada em Capim Grosso, cidade interiorana do Estado da Bahia, localizada a aproximadamente 300 quilômetros da capital baiana, Salvador. Uma associação comunitária de voluntariado, que surgiu com o propósito, *apriorístico*, de inclusão de saberes socioculturais, formação cidadã e integral do indivíduo, voltada para o bem comum.

A AEC-TEA desenvolve os cursos de idiomas, LIBRAS, dança, teatro e fotografias, todos social e culturalmente engajados numa perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico, da construção coletiva de aprendizagens autônomas e democráticas.

O trabalho pedagógico desenvolvido no espaço da AEC-TEA é respaldado no respeito ao multiculturalismo, à identidade e à emancipação social do indivíduo, destacando,

assim, a relação de sujeito histórico pertencente em seu espaço-tempo de forma plural, complexa e multirreferencializada. Por isso, suas práticas educativas, particularmente as práticas desenvolvidas com a fotografia, sugerem a produção de intersubjetividade, de significados múltiplos e transversais. Proporcionam desta forma, para os aprendizes, ferramentas cognitivas desencadeadoras de criticidades dialógicas sob o prisma da observação da dinâmica da vida cotidiana, possibilitando, assim, conexões entre a cultura, o simbólico e as percepções individuais e coletivas das realidades pertencidas em suas próprias representações, e, sobretudo, despertando no ser a investidura de interatuar na discursividade da tríade reflexão-ação-transformação.

2 - Minha motivação para esse estudo.

Comumente as pessoas gostam de vislumbrar um velho álbum de fotografias. Rever acontecimentos e fatos marcantes de momentos vividos, rememorar o passado através de sua reprodução, mesmo que, peculiarmente, de forma momentânea e fixa, afeta muitos de nós. Entendemos que nos constituímos enquanto ser a partir de tudo aquilo que vemos, sentimos e vivemos. Somos frutos das nossas emoções, dos momentos guardados em nossa memória, quer tenhamos consciência ou não deles. Entendo que, nesse sentido, a fotografia é a reminiscência e a saudade de tudo aquilo que contribuiu para minha formação pessoal, profissional, para meu caráter e para minha esperança de um mundo mais humano.

Meu interesse majoritário nesta pesquisa partiu da minha percepção de que as práticas pedagógicas discursivas-interpretativas por meio da arte fotográfica dão mais autonomia ao aprendiz de co-produzir seu conhecimento e emprestam mais sentido à atividade do que as práticas cotidianas da sala de aula, justamente, por considerarem as emoções, as percepções e as intersubjetividades do sujeito. Nessa máxima, participando de uma exposição pública da produção fotográfica dos alunos da AEC-TEA, percebi que na prática pedagógica, muito além do domínio da técnica com a objetiva, a proposta fundamental da associação gira em torno do desenvolvimento de um novo olhar para as implicações sociais, em paralelo com a produção de significados através da produção e recepção das imagens fotográficas. Através da fotografia, os alunos buscam interpretar o mundo a partir do olhar para o próprio mundo, bem como, compreender e interpretar a vida cotidiana e o contexto social pela sua retratação, ademais, numa outra perspectiva,

buscam compartilhar saberes pela interação, uma vez que a comunicação só acontece mediante a interação cooperada; prática, a rigor, latente nas escolas tradicionais.

Daí, nasceu em mim, um encantamento por essa prática que produz, reproduz, partilha e repartilha comunicação por meio da imagem fotográfica. Prática que interpreta, compreende e descreve criticamente a vida cotidiana através do olhar, buscando ver e enxergar o que nos toca com mais profundidade e, através da luz, desvelar o que vemos, o que sentimos e o que os outros poderiam ter visto ou simplesmente desejariam ocultar.

3- Os pressupostos da investigação.

Por meio de um estudo de caso de base etnográfica, investigamos a prática pedagógica desenvolvida durante as aulas de fotografias da AEC-TEA a partir dos preceitos da inovação pedagógica, compreendida como ruptura com antigos paradigmas de ensino, e o sujeito como co-responsável pela aprendizagem mediada por ferramentas autênticas.

Carlos Nogueira Fino (2008b) salienta que a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas face às práticas tradicionais de modo que essas mudanças estejam arroladas num posicionamento crítico. Nessa compreensão, para essa investigação, buscamos aporte teórico em Fino (2000, 2011) ao tratar da Inovação Pedagógica como uma ruptura com práticas tradicionais de ensino; Kuhn (2005) ao trazer a crise de paradigmas com ênfase na descontinuidade; Lave (1996) ao discutir sobre a aprendizagem como uma atividade situada; Papert (1997, 2002) pelo tratamento à matemática e ao construcionismo; Vigotsky (2010) ao inferir sobre o controle do desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem assistida; Freire (2011) ao tratar da autonomia do sujeito no processo de construção do conhecimento; dentre outros, que subsidiaram, categoricamente, essa discussão destacamos: Toffler (1973, 1998), Brazão (2008), Sousa (2000, 2004), Davis & Botkin (1996).

Considerando que as premissas fundamentais para a construção da aprendizagem e do pensamento crítico-interpretativo ancoram-se na comunicação socializada, na discursividade e na produção de sentidos por meio de ferramentas autênticas e materiais que os estudantes dão sentido ao próprio mundo, busco subsídio teórico em Brazão (2008) ao instigar sobre uma pedagogia que leve em conta a cultura popular num

engajamento prático e político; Giroux e Simon (2000) ao refletirem sobre uma pedagogia crítica e a negação das vozes dos estudantes nas escolas tradicionais; Giroux (1998), ao refletir sobre a imposição do discurso da cultura dominante em detrimento da cultura popular; Apple (2000) ao vê a escola como um aparelho que reflete a e na sociedade e por buscar entender o porquê e como a escola nega a cultura popular.

Numa reflexão crítica sobre o contexto da comunicação contemporânea, somos instigados ao reconhecimento de que vivemos, indubitavelmente, no apogeu da cultura visual em que as imagens se instauram e se efetivam como forma de comunicação e expressão, por excelência, produtora de sentidos plurissignificativos, transversais e multirreferenciais. Nesse viés, esse trabalho se arraiga em Gomes (2004, 2012a, 2012b). Somado a isso, sabemos que há muito, a produção de imagens era restrita à elite e, atualmente, com o desenvolvimento tecnológico e dos aparelhos fotográficos digitais, sua (re)produção tornou-se uma prática comum, com isso, passamos a vivenciar a cultura fotocêntrica no seio das mais diversas culturas, sobretudo, na popular. Essa cultura se desvela, aos nossos olhos, entremeada de contextos multiplamente determinados pelos aspectos sociais, culturais e ideológicos. Para essa discussão, me reporto a Aumont (2004), Baudrillard (1981) e Thompson (2011). Ao particularizar a fotografia como uma instância socialmente engajada e como uma ferramenta autêntica, que produz sentidos interpretativos da realidade a partir de uma prática pedagógica inserida no âmbito da cultura popular, encontro subsídios em Barthes (1984); Kossoy (1989); Martins (2011); Sontag (1981); Dubois (1994), dentre outros.

Diante disso, adentramos no universo da perspectiva hermenêutica e da complexidade para interpretação do aparato visual, enquanto produção de significado – o fenômeno desta pesquisa – consubstanciando-a pelos propósitos de Gomes (2004), Macedo (2000), Morin, (2010), Ricoeur (2008), Sousa (2000) dentre outros, haja visto que o objeto por si só não se configura num instrumento simbólico de produção de sentidos. Pelo contrário, as pessoas interagem, produzem, compartilham e interpretam suas simbologias e artefatos num espaço subjetivo gerido pela complexidade.

Este estudo, portanto, vai beber na fonte da inovação pedagógica através de uma prática educativa de produção e recepção de sentidos comunicativos com ênfase na interpretação da realidade através de uma ferramenta híbrida, constituída em

subjetividades, criticidades e interpretações múltiplas do contexto local, nomeadamente, a imagem fotográfica.

4- Objetivos

Este estudo objetiva refletir, à luz do conceito de inovação pedagógica, a prática pedagógica desenvolvida no curso de fotografias da AEC-TEA como prática crítica, ocupada com a contextualização social e política e com a construção democrática da aprendizagem autônoma. Desencadeia-se, dessa forma, nas perspectivas de descrever o perfil educacional da instituição; inter-relacionar a prática desenvolvida com a teoria da inovação pedagógica; identificar possíveis determinantes ideológicos, culturais e sociais na produção do texto imagético em sua relação com as práticas inovadoras.

5- Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em duas partes: uma primeira na qual trago o enquadramento da revisão da literatura subdividida em três capítulos:

O primeiro compreende a inovação pedagógica e a teorização da aprendizagem. O segundo compreende a conceituação da cultura, a negação da cultura popular nas práticas pedagógicas discursivas e algumas reflexões acerca das dimensões e implicações do currículo. O terceiro capítulo compreende a cultura visual, a produção comunicativa e interpretativa da realidade através da imagem fotográfica como fenômeno complexo produtor de sentidos.

A segunda parte deste estudo enquadra os referenciais metodológicos, a contextualização do campo e dos sujeitos do estudo e a análise dos dados, bem como as conclusões alcançadas por esta pesquisa. Subdivide-se em três capítulos:

O primeiro explana sobre a metodologia adotada desde a sua fundamentação no círculo hermenêutico ao enfoque etnográfico em correlação direta com a perspectiva da inovação pedagógica. O segundo traz propriamente o objeto da pesquisa em seu contexto de estudo e a análise dos dados. O terceiro capítulo traz as considerações finais e as conclusões do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM

1 - Inovação Pedagógica: conceito e atitude

Carlos Nogueira Fino (2008b, p.1) em artigo apresentado ao III Colóquio da DCE-UMa, compreende que a inovação pedagógica “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Para inovar, portanto, é preciso romper com a ortodoxia das práticas tradicionais de ensino, e ratificando a definição orientada pelo mesmo autor, a inovação só é concebível *in situ*, isso pressupõe a prática propriamente dita. Vai, portanto, ao encontro da aprendizagem significativa orientada para a ação, interação e construção do conhecimento.

A inovação pedagógica consiste numa consideração, *a priori*, do processo de aprendizagem, de construção e de descoberta de novos conhecimentos. Inovar inclui, categoricamente, a participação do aprendiz, sua condição de inventar, participar e de criar mecanismos de desenvolvimento cognitivo, analogamente, ao que Papert nomeou de *matética* – preza, portanto, pela arte de aprender. Assim, a inovação pedagógica pressupõe a descontinuidade com o paradigma fabril, promotor da pedagogia mecanizada, manipulada e fragmentada. “Consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino” (FINO, 2011b, p.1). Uma heterodoxia consubstanciada em práticas pedagógicas fundamentadas na autonomia, no protagonismo, na invenção e na criação de aprendizagens autênticas.

Nessa reflexão, a inovação pedagógica caracteriza-se como um fenômeno de ruptura com os velhos paradigmas das práticas pedagógicas, em que o professor é visto na centralidade e se sobrepõe enquanto sujeito responsável por transmitir e retransmitir o conhecimento por meio da didática da audição e concentração, por meio de explicações transmitidas no diálogo. A linearidade dessa relação, em detrimento da construção, sociointeração e colaboração, há muito, está sob suspeita posto que cada vez mais os indicadores de desempenho escolares evidenciam a fragilidade desse sistema estruturado no ensino e não na aprendizagem. Com ele, o analfabetismo funcional se

expande pelas sociedades numa projeção cada vez mais incontrolável e inadmissível para a chamada era Pós-Moderna. A escola tornou-se um ambiente incompatível com as novas demandas que imperam nesta nova era e perde, categoricamente, sua credibilidade aos olhos da nossa geração. De fato, a escola hoje se apresenta metaforicamente como um navio à deriva num mar de incertezas, tempestades e turbilhões.

Diante do conturbado contexto mundial a que assistimos, entremeado por múltiplas linguagens e por megamudanças sociais, econômicas, culturais, ambientais, científicas e tecnológicas, a educação torna-se cada dia mais uma base para adaptação a este admirável mundo novo que emerge. Tornou-se, então, um requisito elementar a discussão, preocupação e atitude voltadas para a mudança e a transformação. Portanto, fica em evidência a necessidade da inovação pedagógica e criação de ambientes educativos para uma aprendizagem significativa-reflexiva, tendo a premissa da construção do conhecimento, não obstante Davis e Botkin (1996, p. 46) nos espantam ao afirmar que “nestes últimos anos, a ‘educação’ tem sido exposta ao ridículo, mas no momento, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagens’ são palavras positivas e bem aceitas.” Papert (1997, p. 42) acrescenta que “nenhum dos problemas mundiais será resolvido, a não ser que as pessoas, nomeadamente as da próxima geração, aprendam melhores formas de pensar do que as que deram origem aos problemas actualmente”.

Inovar, na educação, prever o compromisso com o social, com a diversidade cultural, com o desenvolvimento global do indivíduo para a sociedade pós-moderna. Inovar em educação requer, portanto, atitude. Atitude para mudar, para promover a construção e o desenvolvimento do senso crítico, para legitimar o aprendiz como autor do conhecimento, caminhando, assim, para ir de encontro com as taxonomias da escola tradicional.

Percebemos, então, que a inovação pedagógica é uma força motriz que delegará à educação sobrevivência em meio à acelerada descontinuidade dos fenômenos sociais. Ademais, a transformação “altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distancia pelo poder central” (FERNANDES, 2000, p. 32). Uma mudança significativa para proporcionar uma educação promitente, respeitando o desenvolvimento de competências necessárias. A verdade é que “as escolas lecionam mais educação (e de

qualidade duvidosa, acréscimo meu) que aprendizagem” (DAVIS & BOTKIN, 1996, p.47). Inovar para atender às demandas desse novo mundo é uma necessidade vital para a escola do futuro. Corroboramos com Papert (2002, p. 51) ao salientar que “na vida, geralmente o conhecimento é adquirido para ser usado” e a inovação pedagógica tem de convergir com esta premissa. Portanto,

não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção ao passado. Nessa busca, a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição (FINO, 2009, p. 14).

Assim, inovação pedagógica consiste numa ruptura paradigmática com as estruturas tradicionais das práticas de ensino, e em consonância com as ideias de Fino (2009), cria contextos de aprendizagem de que o futuro necessita, redefinindo os papéis dos sujeitos envolvidos - professor e aluno.

1.1 - A modernidade e suas consequências para educação

Diante do avassalador desenvolvimento tecnológico, o mundo moderno caminha cada vez mais rumo ao inimaginável. Uma gigantesca onda de incertezas atinge os mais diversos cantos globais e chega às esferas sociais. Daí, sobressalta a necessidade vital para o indivíduo uma integração social, diversificada e coesa com esse mundo de antagonismos e incertezas. Giddens (1991) ressalta que a modernidade emerge de forma enigmática. Várias incógnitas, a princípio indecifráveis, surgem a todo o momento e o indivíduo parece estar sem respostas em meio a tantas conturbações. Toffler (1973, p. 25) por sua vez, nos lembra de que “a fim de sobreviver, para evitar aquilo a que demos o nome de choque do futuro, o indivíduo deve tornar-se infinitamente mais adaptável e mais capaz do que em qualquer época pretérita”. Imaginemos, a título de exemplo, as inovações que transcorreram a partir de grandes invenções humanas, que revolucionaram a história da humanidade desde Thomas Edison, passando por Charles Babbage e chegando a Bill Gates.

Esse admirável mundo novo emerge, portanto, com uma série de antagonismos atrelados por incertezas e complexidades guiadas por uma mega metamorfose social. A causalidade deste fenômeno é a representação, segundo Toffler (1998, p. 305), “de um mundo complexo de forças mutuamente interagentes, um mundo cheio de assombro, com amplificadores e redutores de mudanças.” Nas palavras de Hall (2003), assistimos ainda nessa era, ao fenômeno da descentralização do sujeito. Instituições como a família estão se reestruturando para uma nova projeção social, com novos valores e novos papéis desempenhados pelos seus membros. O mercado econômico muda a cada dia numa velocidade cada vez mais acelerada. Novas profissões surgem e com isso, novas habilidades e competências são exigidas. Diminuem-se as fronteiras territoriais entre as nações e nasce o indivíduo chamado de “cidadão do mundo” dominante de uma língua global. O homem criou os satélites, os computadores, dominou o espaço, os oceanos, o universo. Criou redes de informação com tecnologia de ponta e dominou a biotecnologia. Reinventou a medicina e decodificou o DNA.

Diante de toda a tecnologia desenvolvida, outro lado da face mundial transpareceu, e a humanidade percebeu que tanta tecnologia, informação e desenvolvimento deixaram para trás indicadores sociais desumanos e cruéis de serem presenciados. A insanidade da guerra, da fome, da miséria, do analfabetismo total e/ou funcional, das doenças, da segregação racial, religiosa e ideológica. Minorias sociais que o mundo esqueceu à margem de toda essa civilização e foram pospostas do direito à identidade interconectada no global. Diante disso, Toffler (1998, p. 409) sugere que devemos “imaginar alternativas completamente novas, (chegou) a hora de discutir, discordar, debater e planejar a base, a arquitetura democrática de amanhã”. O homem não pode mais aceitar viver em realidades tão desiguais numa época que se autointitula de Pós-Moderna. Nesse sentido, questionamos o papel social da educação e, sobretudo, as práticas pedagógicas que perpetuam modelos de ensino arcaicos, que pouco ou nada contribuem para desvelar a criticidade, a percepção e muito menos a mudança atitudinal do indivíduo perante essa realidade (nossa).

1.2- Sociedade globalizada e Modernidade: a emergência de novos paradigmas

O mundo passou ultimamente pelas mais inimagináveis mudanças. Em todos os campos de atividade humana, grandes inovações acontecem num ritmo cada vez mais acelerado. Com isso, novos paradigmas se impõem e conturbam modelos arraigados nas sociedades oriundos de antigos arquétipos científicos e culturais. Kuhn discute a transição de paradigmas e observa mais de perto as revoluções científicas a partir de rupturas - os princípios ideários da mecânica newtoniana e cartesianas, por exemplo, foram rompidos pela Quântica - mesmo sendo revolucionárias ou não.

Testemunhamos a emergência de um novo paradigma social e, por conseguinte, educacional, todavia, Kuhn (2005, p.201) infere que “para que o paradigma possa triunfar é necessário que ele conquiste alguns adeptos iniciais, que o desenvolverão até o ponto em que argumentos objetivos possam ser produzidos e multiplicados.” Somando a isso, o mesmo autor afirma que “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro” (KUHN, 2005, p. 108) e acrescenta que

a transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma circulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos dos seus métodos e aplicações (KUHN, 2005, p. 116).

As megamudanças presenciadas no contexto atual, todavia, não se aplicam apenas ao mundo externo ao indivíduo, que em essência, conflita a própria identidade com alteridade em meio a constantes mudanças. Adentramos, então, numa era em que o “velho paradigma, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e determinadas necessidades de uma nova ordem pós industrial já emergente” (FINO, 2011, p.47). Esse pós-industrialismo lembrado pelo professor português é, em essência, a gênese da implicação majoritária dos paradigmas da sociedade moderna. Urge, por isso, uma adequação aos novos paradigmas, sobretudo, nas escolas enquanto estruturas sociais disseminadoras do conhecimento/informação. Desse modo, corroboramos com Papert ao nos orientar que

a escola está a perder legitimidade aos olhos dos seus alunos, à medida que estes se vão apercebendo do atraso relativamente ao desenvolvimento da sociedade que é suposto ela servir, bem como dos métodos de aprendizagem retrógrados que continua a adotar (PAPERT, 1997, p. 226).

A inovação pedagógica é, portanto, necessária para apropriação e reconfiguração da escola ao nível das demandas de seu tempo e dos novos paradigmas vigentes, sobre todos, a Modernidade com vista na Revolução Tecnológica e a Globalização dos fenômenos mundiais que se modelam pela Complexidade e a Multirreferencialidade.

1.2.1- A escola sob suspeita: o vigor de novos paradigmas

Somos contemporâneos de um cenário educacional, que se apresenta tímido diante das suspeitas de sua obsolescência em meio aos rumos que a sociedade tomou. O mundo globalizou-se e a modernização se expande atrelada de incertezas e de complexidade na qual transparece cada vez mais a incompletude da preparação proporcionada pelas escolas para atender aos requisitos mínimos de sobrevivência neste cenário de megamudanças. Para Fino (2011, p. 48), as escolas “já não preparam mais para vida depois dela, nomeadamente porque são incapazes de prever como essa vida será.” O conhecimento científico sobrevive a uma constante crise epistemológica, o desenvolvimento da tecnologia caminha em direção ao inacreditável e com a Globalização estreitaram-se as relações sociais, em que o local passou a ser global, o global passou a ser local, e a humanidade não consegue, por outro lado, resolver problemas humanitários que afligem o mundo.

A globalização é um fenômeno que deu nova roupagem às relações sociais, econômicas e culturais. Giddens (1991, p.69) a define como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”. Com a globalização, o mundo tende a tornar-se cada vez mais uno. Por outro lado, a educação escolar contrasta-se em sua função social com as interrogas desta era, seguindo uma metodologia conservadora, condicionada e depositária adotada desde o paradigma fabril. A propósito, à medida que uma visão simplista enxerga somente as partes, o que era global, fragmenta-se. O que era complexo simplifica-se. Sob a ótica de

Morin (2010, p. 176), “se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos”. Portanto, tornou-se elementar à educação escolar uma integração maior da diversidade, da complexidade e da globalidade. Uma visão fragmentada deste novo mundo perpetua a diferença, a segregação, a miséria e exclui os indivíduos de uma consciência planetária.

“O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes” (MORIN, 2010, P. 67). Somos lançados, assim, a uma perspectiva espacial de descentralização e pertencimento cada vez mais policêntrico. A desmassificação e a inclusão da diversidade mundial no seu espectro fractalizado é condição para inserção da humanidade num mundo mais humano. Para isso, urge uma mudança efetiva na educação global, trazendo à baila, a pauta na qualidade, no respeito ao multiculturalismo e à diversidade, aos direitos humanos e na transformação contextual do sujeito. Fernandes (2000, p. 32), por seu turno, salienta que “só é possível proporcionar uma educação de qualidade para todos, com vista a uma sociedade mais justa e igualitária, se houver uma resposta eficaz e diferenciada ao pluralismo cultural”. Resposta esta que deve prezar o protagonismo social na construção do conhecimento, inserindo as partes no todo e o todo nas partes. O individual no global e vice-versa, compreendendo a multirreferencialidade, intrinsecamente, coextensiva às partes e ao todo, que se assenta e transita nas diversas formas de inte(g)ração do indivíduo em sociedade. Para tanto, é necessário desenvolver mecanismos, repensar e criar estratégias e inovações que valorizem a diversidade, que valorizem o sujeito histórico enquanto totalidade, por natureza, complexo. Ainda consoante Fernandes (2000, p. 133), “esse é o importante desafio que se coloca, pois a valorização do pluralismo cultural é, antes de mais, uma questão de cidadania e de reconhecimento dos direitos humanos numa dimensão intercultural”.

1.3 - A inovação pedagógica num contexto de modernidade

A educação com visão nas revoluções paradigmáticas da modernidade e/ou pós-moderna precisa atender às necessidades de uma geração que se enxerga no global e se projeta numa visão multidimensional.

A escola, todavia, não consegue, hoje, atender a essas necessidades e segue, lentamente, reproduzindo um modelo quase caduco, fragmentado e simplista de conhecimento em meio a um turbilhão de referencialidades sociais, culturais, ideológicas, que se efetivam em vozes e expressividade favoráveis à autoridade do sujeito comunicante. Essa prática, segundo Morin (2010, p.43), “rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”. Há, portanto, uma pressão generalizada sobre a instituição da escola para uma transformação pluralística. “Exigindo, segundo Fernandes, (2000, p. 32) a transformação para uma melhor resposta às necessidades da nova era”. Nesse propósito, Sousa nos auxilia, informando que

quando a escola recusa e silencia as diversidades sócio-culturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogêneos face ao estado, está a contribuir para a permanência das clivagens sociais através de forma de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais (SOUSA, 2002, p. 310).

É nesse sentido, que dentro dos propostos da educação inovadora, se impõe alterar, inclusive, o conceito de escola, há muito, compreendida como uma instituição provedora de ensino, e não de aprendizagem. Assim, Toffler (1998, p. 338) aponta para três objetivos fundamentais para que haja, de fato, uma mudança efetiva: “transformar a estrutura organizacional do nosso sistema educacional, revolucionar o seu currículo e encorajar uma orientação que focalizar mais o futuro.” Somado a isso, fica evidente que para educação tornar significativa deve considerar os seguintes princípios: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (MORIN 2001, p. 36).

Sabemos que o conhecimento fragmentado vivenciado hoje nas escolas impede a percepção do global e a visão multidimensional do pensamento abstrato e subjetivo-

interpretativo dos paradigmas vigentes na realidade. Nessa reflexão, a inovação pedagógica propõe uma prática não trancafiada, não divorciada do mundo real dos indivíduos, possibilitando ao aluno expressar-se, criar, oportunizar sua voz e ouvir as dos outros, desenvolver-se enquanto cidadão do mundo, pertencente e participante das inovações humanas. Para Morin,

a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele (MORIN, 2001, p. 47).

Por isso, atentamos nesta investigação, para prática pedagógica, que através da produção de imagens fotográficas, dialetiza a atividade com o contexto vivido, numa perspectiva fenomenológica de produção de sentidos e significados multidimensionais e rizomáticos. Através da fotografia, compreendida aqui como uma matéria plurissignificativa e entremeada por linguagens multirreferenciais, os sujeitos aprendizes tecem suas teias simbólicas/significativas, produzindo comunicação e compreensões da realidade, interpretando as subjetividades e produzindo aprendizagens num processo de complexidade.

2- A aprendizagem nas prerrogativas da inovação pedagógica

Brazão (2008, p.44) enquadra a noção de aprendizagem nos pressupostos de Matos (2005) e nos aponta que:

- A aprendizagem é inerente à natureza humana, é parte integrante da prática social, e não apenas de uma actividade específica;
- A aprendizagem é antes de mais a capacidade de negociar novos significados, e implica não só mecanismos, como também envolve a participação;
- A aprendizagem transforma a nossa identidade, a nossa capacidade de participar no mundo, através da mudança da nossa prática e das comunidades (BRAZÃO, 2008, p.44).

A interação é mediada por ferramentas culturais simbólicas (a exemplo da linguagem aqui particularizada pelo aparato fotográfico). Em consonância com Brazão, a aprendizagem é entendida aqui como uma construção social, situada num contexto específico, colaborada interacionalmente por ferramentas numa comunidade de prática. “Encarar a aprendizagem como prática social implica olhar simultaneamente quer para ação das pessoas sobre o mundo social (...) quer para o próprio mundo, onde as pessoas se encontram” (BRAZAO, 2008, p. 44).

A aprendizagem, para Lave (2006), trata-se de uma atividade situada heterogênea, multifocal e plural. Um fenômeno muito além das subjetividades individuais e muito além da interação com o mundo social, no qual não se separa ação, pensamento, sentimento e valor dos contextos históricos-culturais coletivos. Converte para um bem social que se constitui na experiência, na defesa da mudança de identidade do indivíduo que se interpela numa legítima participação periférica na prática social numa comunidade de prática. Assim, a aprendizagem enquanto atividade situada implica mudanças e, sobretudo, evolução no conhecimento e na ação. O autor nos direciona para seus pressupostos sobre essa reflexão, afirmando que:

Learning, it seems to me, is neither wholly subjective nor fully encompassed in social interaction, and it is not constituted separately from the social world (with its own structures and meanings) of which it is part. This recommends a decentered view of the locus and meaning of learning, in which learning is recognized as a social phenomenon constituted in the experienced, lived-in world, through legitimate peripheral participation in ongoing social practice; the process of changing knowledgeable skill is subsumed in processes of changing identity in and through membership in a community of practitioners; and mastery is an organizational, relational characteristic of communities of practice. (LAVE, s/d, p. 64)

Ainda para Lave (2006), é necessária uma concepção teórica do mundo social – o contexto constituído na relação com pessoas agindo – para análise da atividade *in situ*. E propõe que, nesse sentido, uma alternativa seria o tratamento às relações entre pessoas, atividade e situação de como são e como agem na prática social. Em suma, a aprendizagem na visão da atividade situada está associada às relações que o aprendiz enquanto sujeito protagonista do próprio conhecimento exerce no e com o mundo social. “Learning is an integral aspect of activity in and with the world at all time” (LAVE, 2006, p.8).

2.1-**Construcionismo caminho para Inovação Pedagógica – contributos de Papert**

A atitude construcionista, na prática pedagógica, busca a autonomia do aprendiz em adquirir o conhecimento. Conforme salienta Papert (2000, p. 125), “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino.” Assim, o aprendiz é instigado a produzir o conhecimento de que precisa através dos subsídios previamente dados. Conota ainda, um “conjunto de construção” e examina mais de perto a ideia da construção mental (Papert, 2000). Um processo que considera o desenvolvimento cognitivo através de atividades autênticas e situadas, relacionando-as ao contexto concreto e real, não dissociando o processo heurístico do dual mente-corpo. Daí, evidenciamos que o construcionismo trata-se de uma estratégia para a descoberta, portanto, fundamental para consubstanciar a inovação pedagógica.

A abordagem construcionista encontra inspiração e fundamentação no construtivismo de Piaget e na pedagogia social de Paulo Freire. Este propõe uma re-estruturação da escola no sentido de situá-la à altura do seu tempo, mudando-a por completo (PAPERT & FREIRE, 1995). Ademais, Freire argumenta em prol de uma pedagogia da autonomia e defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p.24). E, além disso, para ele, a aprendizagem seria mais eficaz, se os sujeitos-aprendizes estivessem, de fato, incumbidos de produzir suas estratégias e formas autênticas de aprender. Percebemos, então, que o construcionismo subsidia-se dos pressupostos dos teóricos: Piaget ao tratar o aprendiz como um inventor do próprio conhecimento mediante a interação e o manuseio de materiais autênticos, facilitadores do processo de aprendizagem; Vigotsky, precursor da psicologia sociointeracionista, a qual analisa a integração do homem à cultura e a interação com outros elementos, socialmente, constituídos para aquisição do conhecimento mediado por outrem.

Destarte, Fino (2000) citando Piaget e Papert, entende que o construcionismo é um conceito muito além do conceito de construtivismo. Este se trata de um processo de construção da aprendizagem em que as crianças são requisitadas como sujeitos ativos nas práticas pedagógicas. Aquele é uma teoria de aprendizagem e uma estratégia para educação, em que a criança também é, e de fato o é, autor e construtor do conhecimento. A gênese do conhecimento em ambos os teóricos é a prática de construí-lo e de

compartilhá-lo mediante a interação subsidiada por mecanismos autênticos, nas palavras de Papert, por micromundos os quais os aprendizes façam uso, pensem sobre, brinquem com. O aluno deve, portanto, aprender a aprender. Para Papert (2002, p.125), “se as crianças realmente desejam aprender algo e tem a oportunidade de aprender em uso, elas o fazem mesmo quando o ensino é fraco”.

Papert (2002) em defesa da construção de conhecimento concreto agrega à sua proposta construcionista, o abecedário da bricolage como fonte de ideias e modelos para melhorar a habilidade de fazer, consertar e melhorar, progredindo na perspectiva das construções mentais e intensificando o manejo do mundo concreto e real em reciprocidade com o contexto natural de aprender a aprender. Neste viés, o aprendiz está fundamentalmente sendo o co-autor da sua aprendizagem. Um conhecimento construído e não apreendido de discursos descontextualizados e ociosos das práticas pedagógicas tradicionais, as quais, em essência, permanecem supervalorizando a abstração do conhecimento transmitido, e ademais, com o (pré)conceito internalizado de que professores têm a função primordial de ensinar, e o aluno a função de aprender aquilo que supostamente é ensinado. Papert interpreta a aprendizagem como uma prática na qual “não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem” (PAPERT, 2000, p.81). Isso em paralelo com a heurística – a arte de uma descoberta intelectual – com a matética – a arte de aprender. O professor deve oferecer, portanto, micromundos, atividades cognoscíveis para o aluno inventar, criar e construir mecanismos que impliquem nas funções cognitivas de aprendizagens autênticas.

2.2 - Aprendizagem assistida e colaborativa: perspectivas e implicações sobre Vigotsky

Conhecer os pressupostos da inovação pedagógica implica ao pesquisador o compromisso com os fundamentos da teoria histórico-cultural da aprendizagem procedentes da escola russa vigotskiana, que dispõe sobre o conhecimento como construção em interação e cooperação com o outro. Para Vigotsky (2010), aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados consubstanciados pelo contexto histórico-cultural, pelas ferramentas intelectuais, pelas mediações e

interações e além destes, pela construção, a princípio mediada por alguém mais apto e depois auto-construída e partilhada. Em acréscimo, buscamos subsídios na teoria da ZDP – zona de desenvolvimento proximal – de Vigotsky e suas implicações na construção do conhecimento em uma atividade prática situada, cooperada e assistida.

A ZDP compreende a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2010, p. 97).

Vigotsky é taxativo ao afirmar que o bom ensino é aquele que estimula e ativa o processo de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O teórico russo foi um dos pioneiros em tratar da atividade colaborativa em pares na qual uma criança com uma experiência ou habilidade a mais auxilia a outra com menos potencial desenvolvido até então.

Ao se pensar na atividade colaborativa na perspectiva de Vigotsky, Forman e Mcphail (1993) argumentam que a questão gira em torno da atividade situada histórica e culturalmente e não apenas no sentido de mera transferência de conhecimento. Isso porque são as atitudes, as ações, objetivos e compreensão que criam significados culturais a partir das atividades construídas em parceria com outrem. Para discussão da atividade colaborada, Forman e Mcphail (1993) apresentam quatro linhas fundamentais para compreensão da teoria suscitada por Vigotsky: 1- A defesa de uma análise de resoluções de problemas como uma atividade situada histórica e culturalmente; 2- As ações, atitudes, objetivos e compreensões criam significados culturais, isto é, o contexto socio-histórico influenciam os significados psicológicos das atividades; 3- Através da mediação empregada, há uma afetação simultânea no contexto extra e intrapsicológico; 4- Por fim, para os autores, Vigotsky analisa o desenvolvimento cognitivo como integrado ao desenvolvimento social e emocional do indivíduo.

Nesse veio, evidenciamos que fatores individuais e coletivos, fatores internos e externos, atitudes e objetivos são elementos que, entrelaçados contextualmente, tem implicações consideráveis tanto no desenvolvimento quanto na construção de aprendizagens autênticas. “Thus for Vigotsky, cognitive growth can be fostered under conditions in which children are given the opportunity to set their own goals and

organized their own activity in the service of these goals” (FORMAN E MCPHAIL p. 226).

Nas palavras de Vigotsky (2010, p.103), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

2.2.1- O papel do professor na perspectiva de Vigotsky

Para Fino (1998), implica ao professor, para atuar em sintonia com a ideia da ZDP de Vigotsky, dar assistência, de forma a proporcionar apoio, recursos, ferramentas de maneira que o aluno possa aplicar um nível de conhecimento mais elevado, mais elaborado do que ele conseguiria fazê-lo sozinho. O papel do professor é, portanto, mediar e assistir por meio de ferramentas o desenvolvimento de estruturas cognitivas que ainda não foram atingidas pelos aprendizes. O aprendiz, por sua vez, precisa ser instigado a um novo desenvolvimento, a novas habilidades e novas competências. Somado a isso, o pai da teoria sócio-interacionista nos adverte ainda que “uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado.” (VIGOTSKY, 2010, p. 99). Assim, para perspectiva cognitiva, a aprendizagem é um fenômeno construído a partir de descobertas, que ocorre mediante a criação; mais do que atuar, o aprendiz precisa interagir, criar e partilhar.

A aprendizagem é um processo associado com a manipulação de objetos simbólicos, sobretudo, a linguagem e a cultura. Nesse contexto, Moll e Whitmore (1993) discutem à luz da perspectiva vigotskiana, a criação de contextos sociais autênticos nos quais as crianças-aprendizes usem, experimentem e manipulem a linguagem como uma ferramenta de construção e sentidos. Segundo os mesmos autores,

formal instruction, then, with its special organization and discourse, through its social and semiotic mediations, provides children with the resources to develop the capacity to consciously manipulate and voluntarily control crucial sociocultural symbolic systems (MOLL E WHITMORE,1993, p.20).

Nessa visão de Moll e Whitmore (1993), é prudente que se promova contextos para participação ativa do sujeito no processo de construção de aprendizagem e encorajá-lo para responsabilidade do desenvolvimento do pensamento crítico.

À luz desse propósito, ao tratar da mediação como papel fundamental no exercício da docência, na perspectiva de Vigotsky, os mesmos autores destacam quatro papéis competentes ao professor: a) ser um guia e suporte auxiliador dos aprendizes; b) um participante ativo no processo de aprendizagem, competindo-lhe o fornecimento de temas, contextos, materiais aos aprendizes; c) um avaliador do processo de desenvolvimento individual e coletivo da criança; d) um facilitador que promove subsídios para a construção do conhecimento. Desse modo, o professor assiste a criança, media a atividade, mas é a criança que tem o controle cognitivo sobre sua própria aprendizagem de forma compartilhada e colaborada, quer seja em pares ou em coletividade. Nesse veio, a aprendizagem não é um processo realizado individualmente, mas numa relação complexa e plurilateral entre sujeitos participativos, professor-aluno-alunos. Moll e Whitmore (1993, p.39) afirmam que “learning in the classroom is not only an individual achievement but a joint accomplishment between adults and children”.

Os autores nos chamam atenção, ainda, para as ferramentas significativas promotoras de aprendizagem, inclusive, a mediação semiótica dada o foco na construção de significados como centralidade nas atividades humanas. Defendemos aqui que a construção de significados inclui, categoricamente, as diversas formas de interação social, e nesse ponto, particularizamos a cultura visual, não obstante, por meio da percepção visual, os indivíduos são instigados a produzirem significados norteadores de aprendizagens, sobretudo, se consideramos a produção imagética por eles próprios, produzidas.

Palincsar, Brown e Campione (1993) argumentam que a perspectiva de Vigotsky prescreve a aprendizagem como um fenômeno cognitivo inserido no contexto sociocultural dos indivíduos e mediado por ferramentas plurissignificativas. Com isso, os autores nos lembram de que a linguagem, o texto e o discurso são ferramentas imbuídas de significados que se impõe como matéria prima à co-autoria da aprendizagem, possibilitando um “ensino recíproco” – ou poderíamos dizer uma aprendizagem recíproca dos sujeitos em interação. Os autores acrescentam que

the theoretical underpinning of reciprocal teaching attribute learning to the process of internalizing cognitive activities that were originally experienced in a social context. The children use metacognitive strategies to generate their own questions about the text, to relate their own knowledge posed in the text, to summarize what they have learned, and to identify what they found confusing in the text and how they might proceed to render the text more meaningful (PALINCSAR, BROWN E CAMPIONE, 1993, p. 55).

Fino (2001e), por seu turno, em concordância com a teoria socio-histórica russa, nos apresenta três implicações pedagógicas propiciadas pelo trabalho relacionado à zona de desenvolvimento proximal: uma “janela de aprendizagem”, que em interação, aponta para mais aberturas e possibilidades mais eficazes de aprendizado; o tutor como agente metacognitivo, que suporta a exterioridade do processo de construção de aprendizagens; a importância dos pares como mediadores, culminando num meio natural de aprendizagem.

2.3 - Aprendizagem situada

Lave (2006) nos convida a repensar a noção de aprendizagem tratando-a como um fenômeno emergente de participação periférica legítima em comunidade de prática numa constante consonância de processos inter-relacionados cultura, mental, social e historicamente. Enquanto pensa a aprendizagem como fenômeno situado, a repensa em termos sociais, culturais e históricas em paralelo com as discussões da cognição socialmente compartilhada.

Assim, Lave e Wenger (1991) citados por Barato (2011) definem a aprendizagem situada como uma parte integral da prática social do viver-no-mundo. Nessa reflexão, segundo os autores, a aprendizagem não é mera prática situada cristalizada ou reificada por estar localizada em algum lugar; trata-se, na verdade, de um processo contínuo de negociação de significados porque o aprendiz encontra-se socialmente engajado e interagindo em participação legítima periférica numa comunidade de prática. Tal conceito implica que a aprendizagem é um fenômeno socialmente construído que flui e se (re)estrutura em função das práticas sociais e nas experiências com o mundo.

Para Matos (2006), citado por Brazão (2008, p. 35), “como aspecto da prática, a aprendizagem envolve a pessoa na sua globalidade, implicando não apenas uma relação com atividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais”. Assim, fica posto que é inerente à aprendizagem, sua implicância numa prática social, bem como sua integração ao contexto do indivíduo, vista pela ótica do seu engendramento em *práxis* à luz da tríade ação-reflexão-reprodução para atender a ideia de identidade, pertencimento, proficiência e transformação. Nesse viés, para Brazão (2008, p.36), “aprender é condição e forma evolutiva de pertença a comunidade social”. Para ele, a aprendizagem é situada por implicar a localização, no espaço e no tempo, das ações e dos pensamentos bem como no social das pessoas envolvidas no contexto social que originou o significado (BRAZÃO, 2008, p.36).

2.4- A construção da aprendizagem a partir da percepção visual.

Aprender para Brazão (2008), é dominar a atribuição de novos significados; é uma forma evolutiva de pertença numa comunidade em favor da construção identitária do ser social. Com efeito, a construção da aprendizagem voltada para o exercício da identidade do ser social com vista ao contexto pertencido, demanda a aprendizagens de novas formas de ver o mundo e se enxergar inserido nele. Exige o saber contemplar o mundo e a comunidade no qual se insere, pela sua representatividade, para a partir dela, reproduzir um *ethos* significativo do qual produzirá sentido e aprendizagens autênticas.

A comunidade para Brazão (2008, p. 38), “é o tecido social da aprendizagem. Esta constitui o elemento central onde os indivíduos, pela interação, assumem um sentido de pertença”. Por isso, ao pensarmos sobre a percepção visual a partir da fotografia como meio de produção significativa de aprendizagens, estamos inferindo sobre a ação do olhar, a ação de produzir uma representação da comunidade e sobre ela elucidar leituras, interpretações e produzir significados. Pensamo-la como uma possibilidade de identificação e pertença ao mundo social retratado numa perspectiva de consciência crítica, libertária e transformadora. Pois, acreditamos que à medida que o conhecimento é produzido a partir desses ideais, aprende-se a agir sobre o mundo, e a aprendizagem passa a ser transmutada para as práticas sociais no sentido de mudança. Desse modo, Brazão nos auxilia, informando que:

Encarar a aprendizagem como prática social, implica olhar simultaneamente, quer para a ação das pessoas sobre o mundo social – levantando questões sobre as relações entre as formas de produção e a reprodução das comunidades de prática – quer para o próprio mundo, onde as pessoas se encontram – questionando a produção de pessoas com competências de informação, identidade e mestria (BRAZÃO, 2008, p.44).

Ver o mundo e enxergar a si próprio é uma das formas mais promissoras de o indivíduo construir conhecimento. O olhar nos convida, inexoravelmente, a invocar as subjetividades para apreender e criar condições cognitivas necessárias ao desenvolvimento de competências construtivas da apropriação social, cultural e simbólica do indivíduo. Nesse sentido, Gomes (2012a, p. 138) afirma que “la comprensión que nos llega por la mirada es una de las más importantes formas de dar sentido a nuestro mundo. Em muchas circunstancias, para su mejor comprensión, es necesario ver, es preciso mirar”.

Dessa maneira, se impõe a reflexão crítica do homem face à realidade contemplada, fazendo dela o objeto de seus conhecimentos. Nas palavras de Freire (2003, p.16) o “homem assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível” à medida que se apodera da própria realidade, e para isso, é necessário ver o mundo, olhar para ele e contemplá-lo em sua complexidade. Isto significa que o homem também é visto e autopercebido em sua totalidade. Portanto, enxerga a si próprio como um ser capaz de captar e compreender sua realidade e sobre ela, levantar hipóteses, solucionar problemas e transformá-la.

3- A compreensão de mundo através da imagem

A investidura na compreensão da realidade fenomenológica salta aos nossos olhos a partir da reflexão sobre a apropriação contextual e dos elementos simbólicos da tríade interpretar-conhecer-transformar. Compreender é entender as multirrelações epistemológicas entre o sujeito e o objeto. É fazer conhecer os múltiplos aspectos ontológicos do ator social integrado cultura e historicamente na perspectiva do devir.

Dessa forma, propomos discutir acerca da compreensão de mundo a partir das representações imagéticas, especialmente a fotografia, entendida aqui como uma matéria produtora de sentidos e de conhecimento comprometido com as indexalidades

sociais dos indivíduos. Isso considerando, a rigor, os princípios da hermenêutica fenomenológica, em conformidade com suas implicações cognitivas, dialógicas, dialéticas e, polissemicamente, constituídas de significados. A imagem, conforme salienta Gomes (2004), é da ordem do múltiplo, do transversal, do hibridismo e, igualmente, da representatividade e da movência de sentidos. Por isso,

a reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência de um objeto familiar distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação *eu-tu* do que numa relação *eu-coisa*, e que, nessa medida, se transformará num parceiro de compreensão e da transformação de realidades (MACEDO, 2000, p. 74).

Compreendemos a imagem como uma ferramenta cognitiva, que suscita ao sujeito apropriar-se do objeto (o fenômeno representado) com maior propriedade. Sendo esta uma representação e/ou um simulacro da realidade, desvelando-o numa metanarrativa, elucida o contexto social, ideológico e cultural do indivíduo. Nesse propósito, o sujeito é (auto)percebido como o protagonista do próprio conhecimento visto o constante diálogo entre os processos de produção e recepção dos elementos visuais, os quais, em muitos aspectos apresentam uma carga de subjetividades propulsora das vozes e discursos instituídos e instituintes na sociedade.

É sabido que desde as épocas mais pretéritas, o homem aprendeu a se comunicar pela e com a imagem. Sua significação sempre foi motivo de análise, interpretação e de estudos balizados em sua função social representativa e na perspectiva hermética de sua simbologia, quer seja no âmbito da Linguística, da História, da Sociologia, da Antropologia, da Semiologia ou da Estética. Grande parte do nosso conhecimento sobre as antigas civilizações foi nos dado através do estudo da imagem – através da arte rupestre, dos hieróglifos e, posteriormente, da pintura renascentista, que se incumbia de representar o grande fenômeno da vida em sociedade. Nas épocas mais recentes, a história da humanidade, as grandes conquistas, as catástrofes mundiais e os horrores das guerras foram registrados também e também representados pela imagem, sobretudo, a imagem fotográfica. Nas palavras de Barthes (1984), um artefato que coloca quer seja política ou metafisicamente, uma presença e uma co-presença imediata no mundo.

Atualmente, este modelo de comunicação expande-se em todas as esferas culturais, de maneira que os sujeitos passam a produzir e recepcionar sentidos, sobretudo, na perspectiva do próprio *ethos* cultural que substancia esse fenômeno e se consubstancia dele. Produtor de aberturas e pluralidades significativas, sua aplicabilidade orienta para aprendizagem da produção e da prática interpretativa da expressão imagética, uma vez que a imagem transmite e co-participa dos diversos meios da atividade comunicativa humana, produzindo significados oriundos das interpretações e compreensões projetadas no mundo-vida do sujeito. Para Gomes,

a imagem como signo linguístico, uma representação socialmente partilhada se presta a diversos fins e intenções. Além de transmitir mensagens e informações, ela cria uma rede de significados sub-reptícios que permeia e afeta o movimento dinâmico da sociedade. Seus sentidos escapam a mera tradução verbal. Ela cria espaço próprio do dizer, faz transgressões e transmutações. Forja sentidos insuspeitados relacionados ao inconsciente e ao enigmático. Uma cadeia flutuante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente (GOMES, 2004, p. 61).

Nessa reflexão, entendemos que a compreensão de mundo, por meio da imagem, nutre-se, fundamentalmente, das idiossincrasias do ator social, do olhar relativizado, do olhar etnograficamente para a realidade na busca pelo detalhe, pelo invisível, e às vezes, pelo indizível.

A imagem sempre foi uma ferramenta a favor da comunicação. Configurada por estruturas profundas (cultura, sociedade, linguagem, simbologia, ideologia), é, notadamente, um meio de representar e compreender o mundo. Nesse sentido, Gomes sugere que

é preciso compreender que a interação visual cria um *ethos* próprio que exorbita a simples produção e transmissão de conteúdos. As imagens são como as demais realidades culturais: são lugares e ações mediadoras de sentidos. São construtos sócio-comunicativos que participam do largo trabalho de significação e semiotização que compõem toda e qualquer formação cultural (GOMES, 2012b, p.29).

Nesse âmbito, desvelamos a fotografia como uma ferramenta poderosa para compreensão e interpretação social do mundo visto sua carga de incomensurabilidade de sentidos e das estruturas simbólicas subjacentes em seu fenômeno de produção e recepção. Neste sentido, um tanto perigosa por denunciar, subjetiva e objetivamente, criar representações das realidades e dos fenômenos sociais, de modo que novos olhares

são, por ela, recriados e perspectivados. Novas percepções e representações são, constantemente, instauradas para a validação das suas compreensões visuais. Trata-se duma modalidade discursiva, que por si só, afronta, subverte e escancara realidades e, mesmo portadora de uma linguagem peculiar, é composta por uma gama de elementos discursivos interagidos com a dialogicidade da vida cotidiana.

Para Ricoeur (2006), a compreensão dar-se a partir dum fenômeno ontológico, que consolida o ser-no-mundo, dessa forma, advém da condição de pertencimento ao mundo-vida. Portanto, não é um fenômeno fechado, unilateral e monossignificativo, mas sim uma projeção para as possibilidades. Pressupõe um olhar mais vivo para as particularidades da significação, do sentido e da ordem social do símbolo. Nesse sentido, são fundantes as conjeturas de Gomes (2002b) ao inferir que trabalhar com produção de sentido e com as compreensões advindas das representações imagéticas, é trabalhar com o inesperado em virtude da transversalidade, do caráter híbrido e de suas ressonâncias epistêmicas. A imagem fotográfica trata-se de um simulacro e de uma representação plural e multirreferenciada da visão sobre as (in)compreensões da realidade.

Trazemos, portanto, aqui a fotografia como um artefato cognitivo em potencial, que incita a produção de sentidos, em particular, nas práticas pedagógicas inovadoras. Nesse ponto, Macedo vem ao nosso encontro conforme o tratamento dado às representações sociais como instrumentos sócio-cognitivo, no qual

o sujeito é considerado um produtor de sentido, ele exprime nas suas representações o sentido que ele dá à sua experiência no mundo social. Ademais, o caráter social da representação emerge da utilização de sistemas de códigos e da interpretação fornecida pela sociedade, ou da projeção de valores e de aspirações sociais (MACEDO, 2000, P. 81).

CAPÍTULO II – CULTURA, CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE SENTIDO.

2 - Uma palavra sobre o signo da cultura

Contextualizar uma comunidade educativa promotora de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da política significativa do cotidiano, que se engendra a partir da cultura popular, necessário se faz buscarmos entender a conceituação e compreensão de padrões culturais, que influenciam e direcionam essas práticas numa vertente ideológica e de *práxis*, categoricamente, numa relação de causa e efeito. Nas práticas pedagógicas desenvolvidas por esta perspectiva, a aculturação e as diversidades incluídas são vistas como lugar de luta em torno dos significados construídos. Uma perspectiva de cancelar as representações, não como simples formas de leituras e compreensões das ideologias, mas no sentido de situá-las num campo complexo de subjetividades, identidades, pertencimento, metanarrativa e construções significativas.

Para discutir sobre a cultura e suas formas de legitimação bem como as formas pelas quais esta se inscreve nos arranjos populares, são válidas as orientações antropológicas e sociológicas, no sentido de analisar e compreender de quais formas explícita e implicitamente a cultura dominante sobrepuja-se à cultura popular na escola tradicional. Neste caminhar, assentam-se suas nuances compactuadas com o currículo, compreendido aqui como um instrumento social e culturalmente inventado, imposto para manipular e reproduzir os modelos hegemônicos, ideológicos e culturais de um sistema econômico e de uma política de controle e rotulagem, que há muito, se intensifica no cenário da educação formal.

Validamos, dessa forma, nossa discussão acerca da cultura, referenciando os princípios da ideia de pertencimento inserida nos legados da identidade do sujeito como forma de ensaio da sua historicidade na dicotomia reflexão-ação sob o meio social. Nesse sentido, Kramsch nos auxilia, informando que:

the culture of everyday practice draws on the culture of shared history and traditions. People identify themselves as members of society to the extent that they can have a place in that society's history and that they can identify with the way it remembers its past, turns its attention to the present, and anticipates its future (KRAMSCH, 1998, p.07).

Paralelamente, Brazão (2008) ratifica que

numa perspectiva de intervenção, olhar o conhecimento que os indivíduos têm do seu tempo e da sua história, levanta a possibilidade de pensar o futuro. A cultura por isso, projecta-se no futuro com base nas heranças passadas. A possibilidade de mudança do *status quo*, não sendo fruto da cultura, é prova da sua existência e da sua renovação (BRAZÃO, 2008, p.12).

À luz da compreensão antropológica, entendemos a cultura, substantivamente, como uma causa e uma consequência fenomenológica da existência humana. Geertz (1973, p.61) nos diz que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”.

Assim, a cultura no sentido do significante da palavra e do sistema simbólico que a efetiva é o combustível das ações humanas em particular e em coletividade. Ainda nas palavras de Geertz (1973, p.97), “os recursos culturais são ingredientes, e não acessórios, do pensamento humano”. É nesse caminho, que ao inferirmos sobre o papel da cultura como alternativa para a prática educativa implicada e autorizada, encontramos o papel plurissignificativo dos elementos subjetivos, das vozes e da política de sentidos, olhados agora pelo leque dos elementos engendrados pela cultura visual, que se efetiva, intrinsecamente, nos emaranhamentos da cultura popular contemporânea. Nesse encontro, é perceptível que a cultura visual é vista como propulsora da ligação reflexão-ação porque seus elementos são formados por conexões entre o vivido e o percepto, de modo que sua compreensão se transversaliza e transita por entre os links da perspectiva hiper(con)textual e traz à luz, as múltiplas formas de dizeres, desvelando uma possibilidade de compreensão, reflexão e, sobretudo, de o sujeito identificar-se pertencido nas diversas formas de cultura.

Essa reflexão nos faz entender que o homem está, irremediavelmente, entrelaçado à cultura muito além dos elementos que coadjuvam o seu desenvolvimento. Ela é a gênese diferencial da espécie humana, que se encontra efetivada por racionalidade, emoções, pensamento, linguagem, aprendizagem e essência. Dada a apresentação das formas culturais como condição ao desenvolvimento do indivíduo, o homem à proporção que condiciona-se, é condicionado, manipulado e controlado pelos mecanismos culturais. Geertz (1973) propõe que, para compreensão do homem

enquanto imagem no sentido antropológico, é necessário tomar duas direções para interpretar a cultura:

A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos –, como tem sido o caso até agora, mas como um mecanismo de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de “programas”) – para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 1973, p.56).

Ruth Benedict, por seu turno, sobre a cultura, expõe que

a história de vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta (BENEDICT, s/d, p. 15).

Para a autora de “Padrões de Culturas”, há uma cegueira generalizada do indivíduo perante outras culturas. Isso fruto, sobretudo, da cultura branca expansiva em potencial. Mesmo com a massiva expansão cultural e a civilização moderna, é perene a distinção humana mais primitiva, a diferenciação “qualitativa” entre os grupos sociais. Para ela,

a vida moderna pôs muitas civilizações em contato íntimo, e no momento presente a reação dominante a esta situação é o nacionalismo e o snobismo racial. Nunca mais do que hoje, a civilização teve necessidade de indivíduos bem conscientes do sentido de cultura, capazes de ver objectivamente o comportamento socialmente condicionado de outros povos sem temor e sem recriminação (BENEDICT, s/d, p. 23).

A não compreensão da relativização dos hábitos e comportamentos culturais é o fio condutor ao preconceito, à segregação e à xenofobia, que são alimentados por uma cultura dominante, de controle e manipulação. Sendo assim, a cultura pode ser vista como elemento condicionador quer seja de ligação entre os povos quer seja também de segregação. Nesse sentido, entendemos a fragilidade do sistema educativo em priorizar um padrão cultural como fonte de conhecimento. Assim, estendemos essa reflexão para padronização que se dá, no ensino tradicional, das formas de linguagens, comunicação e expressão, que se constituem também em ingredientes da cultura e representam as vozes

e os discursos dos sujeitos sociais. Ao fazê-la, todavia, a escola nega o discurso e, conseqüentemente, o sentido. Na compreensão de Ricoeur (2011), discurso, evento e sentido são instâncias articuladas. Por isso, nesse estudo, buscamos essa articulação por meio de um artefato cultural, nomeadamente, a fotografia, que se destaca como elemento representativo dessa tríade ricoeuriana e se sobrepõe cada vez mais na dinâmica da cultura visual contemporânea.

Moreira e Silva (2000, p. 27) argumentam que “em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno, por excelência, onde se dá a luta pela manutenção ou separação das divisões sociais”. Discutimos, dessa forma, que a cultura não é uma estratificação estandardizada e estática a ser (re)transmitida de forma depositória acriticamente e escolhida a rigor da meritocracia da sociedade elitista em detrimento da cultura popular, uma vez que, conforme nos lembra Souza (2004), não existe uma cultura única e homogênea. Nesse ponto, entendemos que as formas de expressão de linguagens também não o são, especialmente, se consideramos a expressão representativa da compreensão do mundo sociocultural. Nesse propósito, na tradição crítica, a cultura é vista “como um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA E SILVA, 2000, p.27), portanto, um território também de contestação.

Sendo assim, entendemos aqui a cultura na perspectiva de, por meio dela, fomentar o debate, que se instaura na dialogicidade engendrada no fazer-social para um pensar epistemológico sobre as formas de representação, as formas de compreensão da realidade e ainda as formas de possibilitar a legibilidade dos eventos, dos discursos e dos sentidos que a educação inovadora inspira. Sumariamente, para continuidade dessa discussão, norteamos nossa visão acerca da cultura com base nos seguintes pressupostos:

- a- Um fenômeno inacabado, heterogêneo e evolutivo;
- b- Um mecanismo de dominação e controle social;
- c- Um mecanismo emancipatório, de resistência, de luta e contestação;
- d- Um determinante de pertencimento histórico, local e temporal do ser;
- e- Um conjunto de valores, crenças e costumes que determinam as ações do indivíduo numa comunidade;

2.1 - Cultura escolar e cultura da escola

Brazão (2008) diferencia cultura da escola da cultura escolar. Essa, o autor a define como a sistematização dos procedimentos metodológicos e didáticos comumente praticados na escolarização. Aquela (parafraseando Fino, 2006), como uma gama maior de elementos históricos, crenças sobre educação, o currículo e a aprendizagem, que desemboca na sistematização numa matriz cultural comum das escolas entendida como invariante cultural.

O invariante cultural é visto pelos mesmos autores, de maneira entremeada de memórias e representações históricas arraigadas nos modelos e objetivos arquetípicos da educação tradicional. Para Brazão (2008) e Fino (2009), o invariante cultural escolar compreende à: a) mesma origem na escola popular oriunda das demandas do período da Revolução Francesa com ênfase na mecanização e concentração; b) mesma fundação paradigmática, seguindo os pressupostos da industrialização, que exigia trabalhadores adaptados à regulamentação e sincronização com o trabalho nos modelos das fábricas, adaptando-se à repetição, superlotação, hierarquização, regulamentação de tempo-espaço; c) uma preocupação obsessiva comum com a “qualidade”, iniciando, assim, uma corrida desenfreada pela pedagogia por objetivos, sob a pretensa do eficientismo social-cultural para atender às interrogas da sociedade cada vez mais competitiva; d) um currículo oculto. Sutilmente, à medida que massificou o sistema escolar, ocultou as peripécias dantes desveladas apenas no currículo expresso; e) um conflito crônico entre a atividade autêntica e a atividade escolar, distanciando, por conseguinte, a cultura popular do discurso educativo, silenciada e (re)negada à margem da cultura dominante. De modo que houve a dissociação da realidade em voga do sujeito-aprendiz das aprendizagens significativas, numa constante resignificação conflitada entre alteridade em detrimento da identidade; f) e por fim, um invariante cultural em forma de estereótipo socialmente partilhado, que pesa sobre a escola enquanto estrutura socialmente educativa.

À luz dessa reflexão, desde cedo, as crianças são orientadas para uma visão de escola como um lugar regado pela disciplina, repressão, castigos e a figura do professor, culturalmente, imposto e sobreposto num patamar de superioridade hierárquica. Nas palavras de Brazão (2008, p.17), “o invariante fundamenta-se numa representação

comum de escola, enraizada e partilhada socialmente, que inclui a generalidade dos estratos sociais em diferentes sociedades e exerce uma influência sobre a mudança e a inovação na escola”.

2.2 – A escola sob a ótica do invariante cultural:

Graciliano Ramos, renomado escritor da literatura brasileira, em seu livro autobiográfico, *Infância*, expõe uma imagem sobre a escola, num período em que ainda não se pensava na escolaridade como estrutura massificada, todavia, já denunciara as projeções de um contexto assimétrico com a realidade cultural e social em voga do indivíduo.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em conseqüência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arpiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência (RAMOS, 1981, p.113).

A escola, no contexto de Ramos, traduzida como um espaço disciplinador, austero, rudimentar, voltada para o tradicional método de ensino com ênfase na punição e amedrontamento, fora ressignificada para um novo contexto, mais sutil, todavia, acoplado e, indubitavelmente arraigado nesse mesmo modelo descrito, dando lugar a então chamado Escola Nova ou Progressista que se deu a partir do industrialismo no início do século XIX. Um momento de reciclagem da educação, inspirado nos ideários de igualdade-liberdade. Estudiosos, filósofos e pensadores da educação previam a necessidade da mudança que visassem acompanhar o desenvolvimento industrial e para tal, era urgente a massificação da escolaridade como paliativo para sanar as disparidades sociais e culturais no novo cenário mundial que emergia.

Assim, a escola passou a ser vista como um instrumento de controle e ascensão cultural com normas e padrões investidos pela a para a sociedade, além disso, um aparelho de modelagem, que configura a sociedade de massa na cultura da escola.

2.3- A cultura popular e o silenciamento das práticas escolares

Os significados derivados da dinâmica da cotidianidade são instâncias sociais culturalmente (re)produzidas, que promovem além de aprendizagens significativas, as intersubjetividades de produção de sentido e as identificações de pertença do indivíduo. Destarte, a cultura popular apresenta-se como um mecanismo de emancipação, de contestação e, ideologicamente, um território de lutas e resistências, portanto, como um mecanismo substantivo para práticas pedagógicas nas quais as vozes, discursos e experiências dos aprendizes são ouvidos, refletidos e validados num espaço social.

A cultura popular, constituída por produtos e práticas que reflectem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, toma expressão numa prática pedagógica ampliada, que reconhece a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua para a produção de significados (BRAZÃO, 2008, p.10).

Sob a defesa da tese de que a cultura é pública, não obstante seu significado o seja, conforme nos adverte Geertz (1973), somos convidados a pensar numa pedagogia crítica em respeito à aculturação do indivíduo e ao empoderamento social popular nas práticas pedagógicas. Gomes (2004, p. 71), entende que “os saberes válidos são, comumente, os saberes das classes privilegiadas. Os saberes periféricos ou de pouca representatividade social são tidos como forma deturpada de entender a realidade. Isto se traduz numa questão de poder”. Sendo assim, a cultura popular tem soado como uma ameaça e, igualmente, uma forma de subversão ao poder instituído e às ideologias hegemônicas.

A multiplicidade das vozes e dos discursos emergida da cultura popular é, na maioria das vezes, silenciada e subordinada aos discursos dominantes solidificados na e pela escola em legitimidade do acúmulo do capital cultural pelas classes detentoras do capital econômico. O discurso, para Ricoeur (2008), é efetuado como evento (dialeticamente relacionado a uma situação concreta), mas compreendido como sentido,

que por sua vez, é visto como uma entidade idealista, emancipatória e libertária, nomeadamente, num estado de apropriação da consciência ideológica de identidade e pertencimento.

Todavia, lembramos que a pedagogia não se limita à escola enquanto espaço físico, Giroux (2000) nos orienta que qualquer prática que conflua para produção de significados é uma prática pedagógica. O mesmo autor nos convida a pensar em prol de uma pedagogia que leve em consideração as vozes, as transações simbólicas e materiais culturais do cotidiano do aprendiz, que ofereçam subsídios à base para a aprendizagem (nesse sentido, pensemos nos pressupostos da aprendizagem situada) e à construção do conhecimento, repensando, dessa forma, como o indivíduo constrói e dá sentido às idiossincrasias da própria expressão identitária do sujeito histórico.

Assim sendo, é imprescindível pensarmos nessa pedagogia que se dá através e para as vozes da cultura massificada, ideologicamente, dominada e silenciada. Para Giroux (2000, p.95), “trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais ampla”. E complementa que o popular, enquanto matéria de produção de significados, é tido como elemento subversivo, profano e perturbador das relações de poder.

Ao pensar na cultura popular como um terreno preñado para pedagogia libertária e crítica, ratificamos como alternativa, o papel social, representativo e cultural que a fotografia legitima acerca da realidade concreta e da cotidianidade para as práticas pedagógicas consubstanciadas de teoria e prática, de ação e reflexão como recursos cognitivos centrais para beber na fonte da democratização, do relativismo do conhecimento científico e das possibilidades de produção de sentido. Trata-se de um compromisso social com a ética, a diversidade, a política emancipatória do indivíduo e, sobretudo, com os significados e subjetividades, seguramente, numa relação de pertencimento, compreensão e, não raro, a transformação.

Gomes (2012) lembra-nos de que enquanto as pessoas, na dinâmica da vida social, produzem e compartilham mais e mais conhecimento por processos cada vez mais diversos e complexos, nas práticas formais de aprendizagem, este é predominantemente fragmentado e singular. Colocamos-nos sem, todavia, pretensões romantizadas sobre a inserção da cultura popular e da vida cotidiana nas intersecções curriculares e prática

pedagógica formal, não obstante, sabemos que o conhecimento é poder, e este, por sua vez, limita-se a uma camada mais seletiva e restrita das classes dominantes. A validação das vozes, a participação das massas e a recriação do mundo interpretado através da imagem fotográfica, por exemplo, ratifica a emancipação e o pensamento crítico acerca de um mundo, que muitas vezes, alguém quer ocultar.

Por isso, direcionamos aqui nosso olhar para uma prática pedagógica num contexto não-escolar, que lida com as entrelinhas das subjetividades e dos significados, nomeadamente, a produção fotográfica no âmbito da cultura popular e da diversidade. Prática que se efetiva como forma de historicizar a política interpretativa da realidade pelas multivalências referenciais acopladas ao universo representativo da fotografia, possibilitando voz e vez ao todo e para o todo, que queiram ouvir e enxergar.

2.3.1- A fotografia no âmbito da cultura popular

Há muito, a produção imagética disseminada era restrita à elite. Com o desenvolvimento tecnológico e a disseminação dos aparelhos fotográficos digitais, nos dias atuais, produzir imagens tornou-se um fenômeno crescente e ininterrupto. Todos podem, agora, fotografar e reproduzir iconograficamente as coisas do mundo, a vida cotidiana, a sociedade.

Assistimos também, nessa época de extrema transversalidade comunicativa, à uma densa movimentação no tocante ao protagonismo juvenil em relação à produção, leitura e interpretação da realidade social e cultural a partir dos elementos iconográficos. Os jovens adotam essa forma de expressão com maior interesse, interatividade comunicativa e apropriação dos significados, visto seu caráter movente, aberto e verossímil. A imagem fotográfica reflete e é refletida pelo ator social muito além da representação do tema-conteúdo, ademais, por seu caráter representativo, tornou-se um artefato fundante e ressonante do *status quo* na cotidianidade do eu, do nós, do outro na construção da identidade de pertença ao mundo-vida.

A onipresença das câmeras fotográficas, no âmbito da cultura contemporânea, é cada vez mais perceptível. Fotografar transcende as derivações da estética, da documentação, do registro e da eternização das imagens. Tornou-se uma prática

comum, que reina em absoluto nesse século, sobretudo se observamos, a título de exemplo, as redes sociais, em que a comunicação por meio da escrita é substanciada e, não raro, substituída pelos compartilhamentos e postagens das fotografias numa constante dialogicidade do mundo-vida e do ser-no-mundo com a produção de significados atrelados à dinâmica complexa das estruturas macro e microsociais dos sujeitos. A vida cotidiana passou a ser retratada nas mais diversas circunstâncias, e a fotografia ganhou status de uma prosopopeia intersubjetiva e plurissignificativa entre as diversas classes sociais.

Em muitos aspectos, a fotografia tornou-se um elemento prolífero de memorização e (re)significação daquilo que documenta, testemunha e difunde sobre os acontecimentos vividos. Na cultura popular ocidental, o álbum de família se apresenta, figurativamente, como um patrimônio simbólico que transita no plano das abstrações individuais e na materialidade do ser-no-mundo e do ser-com-o-mundo. A viagem turística, a festa do final de semana, os ritos cerimoniais, a autoimagem, o nascimento e até a morte, são perspectivados pelas câmeras e ressignificados em narrativas individuais e/ou coletivas a todo instante da vida no âmbito das representações social e imaginária.

A fotografia saiu do estado de objeto popular e passou ao estado de sujeito pertencido à cultura popular. Ao passo que é um recurso de concretização da comunicação humana, também tem o potencial de protagonizar e representar as narrativas sociais do sujeito no plano da abstração.

Entendemos aqui, que a fotografia na dinâmica da cultura contemporânea, apresenta-se como um artefato notada e simbolicamente constituído de representação social e representação imaginária. Nesse ponto, Macedo (2000) nos auxilia ao discernir sobre a necessidade dessas premissas para a pesquisa interessada na análise da ação humana em paralelo à produção de sentidos, posto que tanto a representação social quanto o imaginário social advém com e da carga cultural, notadamente, do vivido histórico. Para o autor,

como conceito híbrido, é na interface do psicológico e do social que se coloca a noção de representação social. Ela concerne, num primeiro momento, à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida corrente, os dados dos nossos ambientes, as informações que ali circulam no âmbito do conhecimento prático propriamente dito. Dessa forma, as representações sociais estão orientadas para a comunicação, a compreensão e o “domínio” do ambiente social, material e ideal (MACEDO, 2000, p.80).

Ademais, Macedo (2000) considera que para a representação social, fundam-se o percepto, o conceito e seu caráter imagético. Nesse ponto, acrescentamos os sentidos da imagem fotográfica, considerando que sua leitura não finda em si mesma e sua revelação não mostra tudo o que retrata. A fotografia está a serviço da cultura popular para representar, quer seja no plano do real ou do imaginário, e como um artefato cultural, reflete as instâncias da vida social como a moda, as crenças, a sexualidade, posição social, mesmo que essas instâncias sejam apenas fictícias ou contingências.

Analogamente, transportamos nossa discussão para o plano da representação imaginária, posto que a fotografia simula, dissimula e contingencia as realidades fragmentadas e abertas. O imaginário é imprescindível à análise das significações no tocante à expressão e às múltiplas linguagens provenientes da cultura popular, posto que o sujeito social é essencialmente uma instituição relacional, interconectada e dialogada com o contexto cultural, sócio-histórico e sobretudo, com as questões fenomenológicas das subjetividades exteriores e interiores existenciais do ator social mediado pelo pensamento-ação. Ainda nas palavras de Macedo,

o imaginário cria a instituição (humana), a cria, a mantém e a transforma, é instituído e instituinte, pertence, portanto, ao âmbito da complexidade humana; sendo singular, é relacional, por consubstanciar-se numa rede simbólica; apresenta-se e vela-se por ser dotada de uma face opaca e ontológica, é movente e contraditório, por constituir-se na e com a história (MACEDO, 2000, p.82).

Fotografar, compartilhar, comentar e curtir ações que expressam a retórica da vida cotidiana no cenário da cultura popular no século XXI. Através das redes sociais, é constante a produção comunicativa por meio dos textos imagéticos dialogados com o pragmatismo das múltiplas linguagens e a interpretação dos fenômenos vividos ou imaginados, retratados nas fotografias. Notadamente, um ponto de encontro das diversas vozes, que identificam e constituem o sujeito histórico. O encontro com o eu e com o não-eu. Um artefato conector do mundo intrapsicológico com as exterioridades contextuais, além disso, oriundo do universo sociocultural do indivíduo que, lentamente, chegou aos espaços educativos, mas não encontrou lugar.

A fotografia por se tratar de um artefato ideológico de representação da cultura, sobrevive no social, do social. Nesse sentido, ganha destaque por seu caráter simbólico,

documentário e semiótico dialogado com as representações e realidades vividas e/ou imaginadas.

3- O currículo, implicações e relevância: um olhar outro

Compreendemos o currículo como um instrumento consubstanciado implícita e explicitamente pelas concepções de ideologia, cultura e poder, e, portanto, uma constituição de intencionalidades. Repensamos o papel do currículo para as práticas educativas libertárias e inovadoras e buscamos uma reinterpretação no intuito de pautá-lo na produção de sentido a partir do mundo-vida dos sujeitos para, assim, entendermos as acepções ideológicas e culturais que permeiam a prática educativa, objeto desse estudo. Para tal, implica vermos o currículo como elemento democratizado, aproximando-o da cultura vivida, da inclusão social e dos princípios de equidade social, cultural e, conseqüentemente, pedagógica.

Dessa forma, entendemos o currículo de forma corroborada por Moreira e Silva como:

(...) um artefato social e cultural. (...) Não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Está implicado em relações de poder. Transmite visões sociais particulares e interessadas. Produz identidades individuais e sociais particulares. Não é um elemento transcendente e atemporal (MOREIRA E SILVA, 2000).

Compreender esses (pré)conceitos e suas peripécias no âmbito da escola é salutar para desmistificar e romper o paradigma tradicional da educação, que subjulgava o currículo como um elemento neutro, desprovido de subjacências ideológicas e políticas.

Na compreensão de Apple (2001), a escola é o espaço onde Estado, economia e cultura se encontram inter-relacionados e sistematizados, agindo e coagindo nas orientações e fundamentação do currículo tanto em sua forma expressa como em sua forma oculta. Ambas, nesse ponto de vista, contribuem para manutenção do controle social e da exploração de classe, além disso, legitima o mito da neutralidade curricular mediante os conflitos sociais, as lutas de classe, raça, sexo, religião, enfim a macroestruturação social a que atende. Sendo assim, a gênese do currículo centra-se no controle social espelhada no taylorismo.

Por isso, reassumimos aqui o currículo, como uma instância aberta e multirrelacional. Uma práxis interativa promotora das autorias sociais; um território dialético e fenomenológico, que muito além da materialidade, se impõe enquanto prática discursiva. Isso implica que as questões sociais e culturais em que os sujeitos encontram-se envolvidos são interpostas na centralidade curricular de maneira que o aproxime das múltiplas relações produtoras de sentido na perspectiva do todo significativo, isto é, o complexo. Neste caso, o currículo busca por uma escolarização mais plurissignificativa e multirreferencial, que atenda às novas demandas sociais, e para tanto, é necessário repensá-lo no sentido de democratizá-lo, dimensionando-o para cultura vivida, a inclusão social dos saberes diversos e os princípios do desenvolvimento da autonomia, da emancipação do sujeito e da equidade pedagógica para uma consciência crítica e libertária.

3.1- Ideologia e currículo

Da discussão de Althusser sobre ideologia, extraímos que “só existe prática através e sob uma ideologia e só existe ideologia através do sujeito e para o sujeito”. (ALTHUSSER, 1985, p.91).

A ideologia é compreendida aqui como uma designação de ideias, pensamentos doutrinários, que determinam formas de ver e compreender o mundo social e, além disso, sobre como os sujeitos devem agir política e historicamente nesse mundo. A ideologia, segundo Ricoeur (2006), trata-se de uma teoria da motivação social. Aquilo que justifica e compromete a práxis social. Trata-se de um mecanismo de preservação do dinamismo das formas de pensar, agir e ver o mundo. Sendo assim, o olhar para o mundo é carregado de ideologias. O mundo-imago é ideológico, portanto, a representação criada pela fotografia também o é. Por isto, tomamos a ideologia como um código, uma grelha, conforme sugere Ricoeur (2006), para condicionar e refletir na visão dos indivíduos sobre o mundo em sua historicidade, que se assenta operando por trás das ações concretas e das formas pelas quais os indivíduos produzem suas mensagens sociais.

Ao descondicionar o olhar, sob a perspectiva da relativização, as ideologias desvelam novas formas simbólicas de produções de sentido e instauram novas representações socioculturais de semiotização do mundo. Nesse sentido, remetemos as ideologias como fonte de materialização dos discursos, das mensagens sociais e, sobretudo da construção de significados a partir das formas imagéticas, que representam o cenário da vida cotidiana. Sendo assim, compreendemos as ideologias como um lugar fértil de subjetividades e movências para produção e recepção de sentido, nomeadamente por meio da produção das formas representativas das imagens, que se legitimam política e simbolicamente entre os canais comunicativos e interpretativos da discursividade contextuais, portanto, de modo geral, e sob um novo ponto de vista, como mecanismo associado ao currículo vivo e vivificado pelos autores sociais.

Para Apple (2006, p. 76), por outro lado, “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela”. Por isto, desenvolver a discursividade e a criticidade do aluno pode implicar subversão, indo de encontro com a ideologia das classes dominantes. Reflexão que nos permite exemplificar, traçando um paralelo com a descrição de Wrottesley citada por Goodson (2011).

[...] manco, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele toda uma história de pobreza, com suas consequências... Mas, ele deu uma resposta tão lúcida e inteligente que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto assuntos de interesse geral, mais informações do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior (GOODSON, 2011, p.91).

A narrativa deixa evidente que a prática social do ensino veste-se de acordo com a classe a que atende para que não evidencie esse choque entre as ideologias. Deste modo, o currículo imposto e fechado se submete a exercer uma força legitimadora da exclusão em detrimento das multiplicidades históricas determinantes de apoderamento dos indivíduos. Somado a isso, o currículo oculto, dentre suas diversas facetas, além de ocultar os ideais estruturados, compactua da ideia de estratificação social da cultura do aluno. Materializa a discursividade ideológica do conhecimento cotidiano da cultura dominante, a exemplo das representações simbólicas, a linguagem e os sentidos.

Diante disso, as teorias críticas do currículo preocupam-se não apenas com aquilo que é ensinado na escola, mas também com o que é deixado de ensinar, proferindo não apenas a crítica ao que a escola está fazendo com o aluno, mas, sobretudo, ao que a escola não está fazendo com esse aluno, negando seu direito à participação, ao desenvolvimento crítico subjetivo e ao sentimento de sujeito pertencido ao mundo social.

À luz destas questões, Apple (2001, p.90) ratifica que “as escolas distribuem pessoas e legitimam conhecimento. Legitimam pessoas e distribuem conhecimento”. Sendo assim, a escola (re)passa a rotulagem de o aluno bom e o aluno ruim com base em meritocracia cultural, ideológica e discursiva. Portanto, fica evidente que a escola age como uma instituição de reprodução e distribuição desigual tanto do conhecimento quanto do reconhecimento da propriedade simbólica cultural. Todavia, Apple é reticente e lembramos de que neste modelo de currículo “nem as visões de todos os grupos estão representadas, nem os significados de todos os grupos recebem respostas” (APPLE, 2006, p. 84).

3.2- O imagético e o currículo oculto: uma interpretação

Para Gomes (2004, p. 95), pensar em currículo oculto é, pois, pensar num nível implícito do currículo, ou seja, o nível dos processos sociais que moldam nossa subjetividade de forma sub-réptica.

O reconhecimento dessa existência implícita do currículo é ampliado, conforme sugere Gomes (2004), ao reconhecimento dos implícitos nas ações sociais que envolvem linguagem e produção de sentido, e acrescenta que:

se a escolha, a seleção de temas e de materiais didáticos é uma questão de poder o que não se explicita ou que se silencia, também o é. Por esta razão, é que compreendo existir uma relação estreita entre a noção de currículo oculto e a produção de sentido sócio-pedagógico do texto imagético-verbal (GOMES, 2004, p.96).

A imagem, enquanto produção de sentido, em virtude seu caráter verossímil com as múltiplas realidades representadas, é vista como uma alternativa que amedronta, que subverte, portanto, a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, vagueia em tratá-la como identidade narrativa formalizada de significados. Somos conhecedores de que

a prática de leitura e interpretação de imagens enquanto mensagem visual constituída de significados é muitas vezes delegado ao segundo plano nas práticas pedagógicas. Embora, conforme já mencionamos, trata-se de uma ferramenta simbólica, que representa a voz dos discursos, às vezes reprimidos, não encontra espaço no currículo, nomeadamente, nas escolas tradicionalistas. Postura esta que vai culminar na pedagogia que Giroux (1988) denuncia a negação das vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes encontram e dão sentido ao mundo. Além disso, sua pedagogia crítica da representação reconhece que:

as imagens não são nem objetivas nem transparentes, mas produzidas no interior de locais discursivos e materiais de disjunção, ruptura e contradição. O mundo das imagens deve ser entendido, a partir de uma perspectiva pedagógica, como um terreno de contestação que serve como locus de estruturas e poderes prático-discursivos multivalentes (GIROUX & MCLAREN, 2004, P. 174).

Os mesmos autores reconhecem que vivemos numa cultura visual em que as imagens cada vez mais disseminam conhecimento e subjetividades a partir das próprias experiências pessoais e lutas dos indivíduos por significados e identidade. De maneira geral, os autores argumentam em favor da relatividade das formas representativas, simbólicas discursivas, no intuito de situá-las nas construções históricas, sociais e ideológicas que orientam seu conteúdo, importando estratégias que são usadas para fruição da recepção, leitura e mediação interventiva por meio das interpretações.

Questionamos, então, por que não, a imagem, a fotografia em especial, por se tratar de uma forma mais acessível aos alunos em meio à proliferação exacerbada das máquinas digitais e dos celulares com esse recurso com seus pixels cada vez mais nítidos? Por que silenciar essa voz, tão expressiva, tão real na cultura escolar em detrimento da cultura popular?

3.2.1- A fotografia, currículo e a produção de sentido

Educar pela fotografia não significa apenas aprender com imagens, implica ressignificar o olhar para as projeções do eu com o mundo no sentido da identificação do local numa

perspectiva ontológica. Para Sontag (1981, p. 119), “a fotografia é o paradigma de uma ligação inerentemente ambígua entre o eu e o mundo – e a sua versão da ideologia do realismo ora dita a omissão do eu com respeito ao mundo, ora permite uma relação agressiva para com o mundo, a qual celebra o eu”. Com efeito, é a partir dessa leitura que alçamos a possibilidade da fotografia como matéria produtora de subjetividades e reconhecimento da identidade pertencida do sujeito histórico no âmbito do currículo aberto, detentor de discursividade e sentido.

Gomes (2004) vê o currículo e a produção de sentido como duas instâncias indissociáveis, uma vez que o currículo escolar ao ser compreendido como aquilo que é vivido e vivificado pelos sujeitos do processo educativo anda em paralelo com a produção de sentido, que por sua vez, se compõe enquanto materialidade. Desse modo, faz necessário, mais do que conceituar o currículo, compreendê-lo e questioná-lo. Importa, de fato, compreender como práxis interativa, estruturante e instituinte. Nesse ponto, o mesmo autor, em consonância com o pensamento de Macedo (2009), depõe a favor de um currículo vivo, um currículo real, o qual seja concebido como um espaço de complexidade, de intersubjetividades e de implicações políticas, sociais e ideológicas.

Ao navegarmos pela complexidade e pela abordagem multirreferencial no território curricular, reconhecemos as aberturas para possibilidades múltiplas das manifestações culturais e sociais, para a diversidade de forma crítica e consciente. Segundo Macedo (2009), para essa perspectiva educativa, importa compreender politicamente o outro na sua complexidade, isto é, a complexidade é vista como multirreferencial porque é heterogênea em sua dialogicidade. O mesmo autor considera que o multirreferencial trata-se de um trabalho com a linguagem de compreensão *intercrítica*. Neste modo, toda e qualquer expressão da existência humana se constitui numa referência. A narrativa, a representação icônica, em particular, aqui, a fotografia.

A produção de sentido perpassa pelo viés da intencionalidade. Trata-se de um ato essencialmente subjetivo, portanto, um lugar de leituras, compreensões e interpretações, que afloram por meio dos implícitos que a fotografia nutre em sua ressonância. Para materialidade desta discussão, pensamos a fotografia como uma matriz de referência para compreensão da realidade vivida e vivificada, posto que sua similitude com o real recria novas significações e instaura novas formas de ver o mundo e ao próprio produtor como sujeito pertencido. Sendo assim, ao propormos a fotografia como matéria

promotora de dialeticidade entre os sentidos construídos e o mundo vivido, pensamos nos pressupostos dos fenômenos do mundo-vida como conjugação do currículo. Sendo que:

O currículo aqui é literalmente colocado no âmago do mundo. Um currículo mundano que, ao propor uma formação pedagógica, ética e politicamente comprometida com a dignidade humana, atrai e acolhe as impurezas do mundo para o debate, até porque é para o mundo e sua “natural” heterogeneidade que as pessoas se formam, e não para continuar a deificar saberes no conforto dos âmbitos de algumas verdades e de algumas mentiras do pequeno e específico mundo acadêmico (MACEDO, 2009, p.93).

Para Sousa (2002), a escola surge como um microcosmo social onde os significados se constroem. Sendo assim,

o currículo é visto, assim, dentro dessa rede de significados e como prática de significação. Através do processo de significação, cada qual constrói a sua posição de sujeito e posição social, a identidade cultural e social do seu grupo, procurando construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos (SOUSA, 2002, p. 28).

Os significados são de ordem pessoal e eminentemente subjetiva, neste sentido, validamos a necessidade de repensarmos o currículo pela consubstanciação da hermenêutica e da fenomenologia em virtude das conjugações intersubjetivas de sentidos com as representações cotidianas. Nisto Sousa (2002), ao tratar da reconceitualização curricular por este veio nos diz que:

nesta perspectiva de análise fenomenológica, e entendendo o discurso como uma representação que constitui o objeto e nos constitui, o que passaria então a interessar não seriam propriamente os conhecimentos em si, mas como eles se transmutam simbolicamente. Assim, toda a experiência, incluindo a escolar e a da formação de professores, é um objecto constituído por, através de e em relação com um sistema simbólico que as práticas discursivas põem em movimento; apenas uma análise rigorosa do discurso poderá desvelar o seu significado profundo. O currículo escolar, nesta perspectiva fenomenológica e hermenêutica, deveria deslocar-se, portanto, do conhecimento de factos e desenvolvimento de habilidades para o reconhecimento dos sistemas simbólicos e práticas discursivas em que professores e alunos se encontram mergulhados. O currículo escolar deveria deslocar-se para o reconhecimento dos processos entre o mundo real e os discursos que se estabelecem sobre ele (SOUSA, 2002, p. 31).

4- Democratização do currículo e educação informal

A relação antagônica entre as esferas sociais não descarta a possibilidade de ações pedagógicas comprometidas com a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório dos sujeitos. Entendemos que as escolas não são instituições onde se pratica apenas a passividade entre os alunos e a conformidade em inserir-se à margem de uma sociedade desigual de modo que os alunos se permitam o papel de receptores inertes de mensagens ideológicas sociais pré-concebidas e preconizadas através do currículo oculto e também exposto. Pelo contrário, o movimento de luta e resistência eclode da cultura popular e faz emergir um poder proponente pela ação explícita de culminância na transformação social.

Na educação, nomeadamente, a informal, lança-se mão de estratégias e propostas políticas, que visam, *a priori*, ações concretas de integração social, cooperação e inclusão. Ações que são necessárias “num único e mesmo momento, tanto no plano cultural como no plano político-econômico.” (APPLE, 2001, p. 200). Democratizar o currículo implica consideração às necessidades sociais e culturais do contexto, no qual a comunidade escolar está inserida e fundamentam-se as propostas de inserção, integração social independente da raça, religião, etnia, orientação sexual. Consiste num ambiente transformador e socialmente engajado, permitindo aos participantes o sentimento de pertença em comunidades situadas de aprendizagem.

Assim, as escolas democráticas/informais procuram amenizar as sequelas da desigualdade social, não seguindo a critérios tendenciosos, viciados e seletivos das escolas tradicionais, que consideram mais as necessidades da indústria e do capitalismo do que as necessidades do indivíduo enquanto pessoa humana.

A palavra chave agora é reinvenção do currículo, desestandardizando-o de maneira que haja uma relação direta com as múltiplas culturas – multiculturalismo – com ênfase na cooperação, partilha e colaboração, sem o domínio exacerbado das forças que regem as estruturas sociais dominantes. “Um currículo democrático convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significado” (APPLE & BEANE, 2000, p.41). Nesta perspectiva, entendemos ainda que, as escolas informais democráticas podem também ser um campo minado para a Inovação Pedagógica acontecer.

Essa prática culmina diretamente na descentralização do poder do sistema de impor sua cultura, sua ideologia e sua política burocrática de uma sociedade descontrolada, parafraseando Giddens (1991), que se move pelo carro de Jagrená.

Referenciamos as escolas democráticas para chegar à descrição da AEC-TEA associação, *locus* desta pesquisa, que surgiu em Capim Grosso a partir dos ideais da resistência e de inclusão social do indivíduo, do valor dado à educação pela e para a vida e o desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando o pensamento crítico e emancipatório. Um ambiente alternativo de aprendizagens múltiplas, que preza pelo multiculturalismo, pela visão holística da prática pedagógica, pela democracia e pela coletividade.

CAPÍTULO III – FOTOGRAFIA, PRODUÇÃO DE SENTIDO E EDUCAÇÃO

3 - Fotografia: um testemunho da história

Logo após o alvorecer do século XIX, a fotografia foi apresentada na grande Paris e, posteriormente, o aparelho de Daguerre começa sua peregrinação pelo mundo na busca detalhada pelo visível, pelo registro e pelo testemunho da história da humanidade. À guisa da compreensão popular do “ver para crer”, a fotografia tornou-se um narrador-personagem da história, testemunhando-a e reproduzindo-a a sua imagem e verossimilhança.

Desde o surgimento da fotografia, fotógrafos de renome conseguiram reproduzir iconograficamente a história da humanidade e, aos poucos, a fotografia adquiriu o papel de testemunho histórico, de revelar ao mundo o próprio mundo, de extrair do silêncio, as vozes impronunciadas, de desvelar as intolerâncias e as mazelas escusas na pseudocivilização da sociedade moderna. A fotografia destaca-se, nos mais diversos meios, como uma ferramenta que é nas palavras de Martins (2011, p.103), “coadjuvante de uma luta que é externa às situações e cenas fotografadas”.

Destacamos aqui, fotógrafos que mudaram os rumos da história da fotografia, atribuindo cunho social, antropológico, ontológico, político e epistemológico às imagens produzidas. Um acervo imagético que dialoga com o mundo (in)visível e, atemporalmente, reconta sua narrativa, dando-nos a impressão de pertencimento e identidade (des)construída: Sebastião Salgado, Pierre Verger, Diana Arbus, Félix Nadar, Tina Modotti, Nic Ut. Fotógrafos que remetem a imagem nos compêndios da sensibilidade do olhar para dele, desvelar a humanização e o heroísmo da própria visão para alavancada dos significados decorrentes e confluídos por meio da cena retratada.

Dentre as várias fotografias que o mundo viu-se consternado com a revelação de sua própria imagem refletida, destacamos aqui, a memorável imagem do fotógrafo Nic Ut. Em junho de 1972, o Vietnã foi cenário de uma guerra sangrenta, na qual o vilarejo de Trang Bang foi bombardeado pelos Estados Unidos. Nic Ut conseguiu captar a imagem de uma criança atingida pelo napalm com o corpo em chamas e as vestes já destruídas. Foto que até hoje desvela a crueldade e os horrores resultantes dos conflitos armados. (Imagem I, em anexo II).

Já em março de 1993, outra fotografia trouxe à tona a retratação da miséria, que todos sabiam da existência, mas acostumados com as mazelas e emersos na cegueira social, não as enxergavam com tamanha expressividade. Um fotógrafo, um observador, Kevin Carten, apresentou ao mundo a imagem de uma criança faminta, se rastejando em direção a uma repartição da ONU, perseguida por um abutre, que espreitava a sua morte. Essa foto rendeu ao fotógrafo o prêmio de fotografia do ano, entretanto, lhe tirou para sempre a vontade de viver nesse mundo hostil, de enxergar tamanhas crueldades e a vontade de continuar fotografando a realidade caótica em que o mundo se encontra. Carten suicidou-se, muitos argumentam que em consequência da crítica a essa foto. Esta, no entanto, permanece gravada nos recônditos da alma e dos olhos daqueles que a viram e que almejam por um mundo mais humano (Imagem II anexo II).

Em dias atuais, a fotógrafa americana, Haley Morris-Cafiero, registra através da sua câmara o preconceito sofrido devido à sua condição estética. Ela ao sair do estado passivo de objeto observado para o status de sujeito observador, com sua câmera, passa a retratar os olhares preconceituosos que a cercam, denunciando o peso de cada olhar que a sociedade impõe sobre o outro, o diferente e o estar-fora dos padrões sociais estéticos impostos pela ideologia e cultura dominantes. Suas fotografias percorrem hoje o mundo com o objetivo de denunciar e recriar novas consciências a partir dos discursos decorrentes e concorrentes das e para as imagens produzidas. (Imagens III e IV anexo II).

Fotografar é, pois, oportunizar a criação de novos olhares, novos saberes e novos sentidos. É atribuir significado à cotidianidade e às mais diversas expressões culturais existentes. É dá voz aos protagonistas, que criam, recriam e identificam-se numa ferramenta discursiva, histórica-representativa das realidades retratadas, recriadas e/ou simuladas.

4- Fotografia: luz e sombras e as formas de ver o mundo

Etimologicamente, a fotografia remete à ação gráfica da luz sob uma superfície. Isso suscita-nos investir em sua perspectiva iluminista, respaldada na condução ao conhecimento pelo viés da contemplação e representação do mundo, dissipando a obscuridade, que a cegueira social nos conduz ao fechamento e a verticalidade da visão.

Fenomenológica, por natureza, a fotografia leva-nos a ver e compreender as realidades representadas e percebidas na imagem.

Corroboramos com Sontag (1981) ao inferir que permanecemos, inexoravelmente, ainda presos à caverna de Platão e regalados pelas meras imagens da realidade que nos são apresentadas pelas representações do poderio econômico, ideológico e simbólico. Para ela, a invenção da fotografia desobscureceu a caverna e modificou os termos de confinamento dentro da caverna-mundo, e o olhar humano tornou-se cada vez mais insaciável na busca pelo conhecimento, consubstanciado pelo olhar ético, multidimensional e consciente. Ainda segundo a mesma autora, “a fotografia implica inevitavelmente certo patrocínio da realidade. Por estar ‘lá fora’, o mundo passa a estar ‘dentro’ da fotografia” (SONTAG, 1981, p.79).

Estamos acostumados a nortear nossa visão pelas sombras que se projetam em nossas mentes por meio das violências simbólicas, disseminadas através dos discursos e das práticas pedagógicas legitimadoras do silêncio estruturado e da cegueira social, que encabrestam os sujeitos, conduzindo-nos para as opacidades dum mundo-imago irreal. Fotografar é revelar o que estava oculto, o invisível. A fotografia descondiciona o nosso olhar e o redireciona para aquilo que é válido ver e como ver, num jogo de simulações, dissimulações e representações da realidade interpretada. Projeta-se na luz, manipula e modela o pensamento, por isso, a propomos como um aparato de conhecimento, uma ferramenta cognitiva que tanto pode aprisionar como contribuir para libertar da suposta caverna imaginária a que fomos aprisionados ao longo da história por meio das representações e dos discursos hegemônicos.

Ainda na visão de Sontag (1981), com a fotografia, democratizaram-se as experiências do mundo-vida, fazendo parecer este mundo mais acessível do que verdadeiramente o é. Através dela, a relação de sujeito descentralizado e pertencido é mais consciente. Os eventos são vistos, percebidos e observados, conseqüentemente, fotografados. Tudo é evento, e tudo é sentido.

Além disso, a fotografia apresenta-se associada ao fazer conhecer, e portanto, ao poder. Fruto da ação voyeurística tanto do fotógrafo como do observador, se impõe enquanto matéria impactante de revelação e ocultação do mundo contemplado. Dar-nos conta do que existe ou pode existir fora da “caverna”, visto ser ela uma matéria aberta às

possibilidades e as contingências; um inventário do mundo (in)visível. Conforme nos lembra Sontag (1981), de que a fotografia nos convida inexaurivelmente à dedução, à especulação, à fantasia, à alavancada do heroísmo da visão. Para a mesma autora, “em vez de simplesmente registrar a realidade, a fotografia tornou-se a forma como as coisas nos parecem, transformando assim a própria noção de realidade e realismo” (SONTAG, 1981, p. 85). Em acréscimo, Kossoy (1989) considera que após o advento da fotografia, o mundo de certa forma tornou-se mais familiar, e o homem passou a ter mais conhecimento sobre outras realidades “microaspectos do mundo passaram a ser cada vez mais conhecidos através de sua cópia ou representação” (KOSSOY, 1989, p. 15).

Martins (2011) por sua vez, pensa a fotografia a serviço de uma visão socialmente engajada, desdobrando-a também ao papel de humanização do olhar. Para ele, o uso da fotografia propicia, no terreno da ficção social e cotidiana, a autoidentificação e o conhecimento visual da sociedade em que se vive, não apenas no que se vê mecanicamente, mas a materialidade de referência para uma sociologia da fotografia e da imagem no que se interpreta e se constrói a partir dessa interpretação. A fotografia passa a ser um meio de expressão e um vetor de conhecimento visual das diversidades do mundo. Ela busca e identifica o detalhe na massa, muitas vezes os mais obscurecidos pelas sombras das ideologias dominantes. Nesse sentido, o fotógrafo, a fotografia e o sujeito que a observa são de um modo ou de outro, produtores de conhecimento. Há inúmeras leituras possíveis a partir da fotografia, “mas do ponto de vista sociológico é o que se poderia definir como uma leitura documental e, portanto, uma das matérias-primas do conhecimento relativo à construção social da realidade” (Martins, 2011, p.69).

Por isso, Barthes (2011) nos fala da escrutação da foto, acessar o que está por trás dela e o que está oculto. Para ele, a fotografia, às vezes, faz aparecer o que jamais percebemos em nossa cotidianidade. Desse modo, entende-a como um plano cultivável de significações, uma evidência intensificada, carregada de sentidos em sua própria existência e, nesse propósito, propõe a ideia da câmera clara, ou câmera lúcida em lugar de câmera obscura em virtude das dimensões significativas deliberadas pela imagem fotográfica.

Dado o sentimento de pertença da cotidianidade que a fotografia dissemina, e a representação de realidades mediante os olhares do produtor e do receptor, ela não se

sumariza numa representação homogênia da realidade. É mesocósmica, de modo que ela transita entre a luz e as sombras das imensas representações que emergem do mundo exterior da caverna. Uma concentração do mundo, que segundo Maffesoli (1995, p. 138) pode ser um “espelho sombrio” ou uma construção em profundidade e, metaforicamente, o mesmo autor remete a imagem, nesse sentido, “a um buraco sem fundo, um sol negro que pode cegar”.

Ou ainda, a sombra das coisas ou dos objetos sobre os outros, em um movimento sem fim, que faz pensar na construção “em profundidade”, tão cara aos pintores da Idade Média, e que sempre desvela novas coisas a serem exploradas. Porém, ao mesmo tempo, a imagem, diferentemente do mecanismo da razão, exprime bem a organicidade profunda de cada coisa. É o que chamei de “holismo.” É o que explica que seja, ao mesmo tempo, fator de desagregação: a do mecanicismo e do racionalismo, próprios da modernidade; e fator de agregação em torno dela se reúne, comunga-se (MAFFESOLI, 1995, p. 138).

5- O ato fotográfico por uma hermenêutica fenomenológica

Para Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia é o estudo das essências e também uma filosofia que repõe as essências na existência. Nesta visão, para os fenomenólogos, a compreensão do homem e do mundo se dá partir de sua facticidade. É, portanto,

uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1).

Nesse sentido, a discussão sobre a fotografia como forma de interpretação da realidade bebe na fonte das dimensões pragmáticas e fenomenológicas, dadas as elementaridades do objeto. O ato fotográfico tem sua gênese no pensamento, na observação e nas idiosincrasias dos sujeitos situados em práticas interpretativas de maneira insubmissa, confluídas da apropriação da realidade. Um ato, eminentemente, exegético, que se configura na reflexão-ação-reflexão, modo pelo qual o fotógrafo assume o papel de um observador participante, um pesquisador *in situ* no propósito de garimpar os signos fenomenológicos, escavando detalhes e transgredindo os sentidos emergentes do mundo (in)visível para processo de transformação. Nesse veio, o ato fotográfico não escapa

também das dimensões antropológicas, assim sugere Andrade (2002), o fotógrafo-pesquisador fareja com o olhar o alvo de suas lentes e de sua interpretação.

Como matéria inspiradora de significados, a fotografia, por essência, é e está para a fenomenologia. Esta se mostra na ordem da compreensão e da interpretação dos sentidos intersubjetivos e dos significados dos fenômenos do mundo-vida. Macedo (2000) e Merleau-Ponty (1999) comungam do ideário do ver-para-compreender situadamente, e para tal, faz-se necessário ir às coisas mesmas. Macedo enfatiza ainda que a “aquisição do conhecimento depende de uma interpretação e esta depende de um ato de volição. Tais ideias estão no âmago das concepções de ator-autor enquanto noções que apontam para ação, para autorização e a alteração do Ser do homem” (MACEDO, 2000 p. 44). Fotografar é, a propósito, uma ação interpretativa autônoma e, cognitivamente, uma ferramenta de produção e reestratificação de significados discursivos.

Interpretar a realidade social por meio do aparato visual fotográfico é uma tarefa, a rigor, complexa. Falamos, pois, das interpretações do homem simples, da cotidianidade, do sujeito em atividade com o mundo cultural posto que não se esgota a compreensão do fenômeno na fixidez da fotografia. A hermenêutica da imagem fotográfica é caracterizada, sobretudo, na confluência com seu próprio *ethos* cultural, o qual sobrevive do tempo, do espaço, do ser, do cotidiano e do histórico, num constante revezamento entre as intersubjetividades do representado e do imaginado, desveladas no processo de produção e percepção da fotografia. Analogamente ao que Maffesoli (1995) vem chamando de mesocosmo na imagem dado seu caráter transeunte nos relativizados e relativísticos caminhos e conexões que dão luz ou sombras aos sentidos, que a partir dela e sobre ela se direcionam.

A imagem revelada desenha a ponta do iceberg que subjaz à sua produção e aos seus sentidos. A visão do fotógrafo e a visão do espectador são as ferramentas da garimpagem fenomenológica pela busca das compreensões, e nesse ponto, Gomes (2012a) nos auxilia, orientando para a produção de sentidos por meio do imagético, numa configuração de lógica transversal e rizomática. O ato fotográfico é um mecanismo de captação da realidade e faz mais do que interpretar, cria representações dela, proporcionando novas possibilidades significativas porque está justaposta ao

rizoma cultural no viés pragmático e ontológico. Um fenômeno que se faz pensante, desenhado à guisa dos movimentos fractalizados e constituído, portanto, no complexo.

É nessa reflexão que, Macedo (2000, p.75) nos deixa a par de que para o círculo hermenêutico, quer seja em nível da produção verbal, imagético-verbal, ou visual, cada parte, para tornar-se inteligível, requer o todo e por isso,

o todo só pode ser compreendido em termos das partes; há um constante movimento entre as partes e o todo, não havendo nem começo absoluto nem ponto final. Nestes termos, a compreensão se dá por meio de uma recriação da experiência ao tentar conhecê-la. Demanda-se aqui, um certo grau de empatia ou uma disponibilidade para recriar interpretando (MACEDO, p. 75).

Entendemos que a percepção visual é da ordem do multidimensional, da polissemia, da dialeticidade entre a criação e a recepção de sentidos. Merleau-Ponty, por seu turno, destaca a fenomenologia da percepção comungada com a abertura da perspectiva para novas projeções assimiladas. Para ele,

olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central de minha visão atual. Assim, cada objeto é o espelho de todos os outros (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 105).

É perceptível que Gomes (2004), Macedo (2000), Ricouer (2008) dialogam numa constante equidade de que a hermenêutica se aplica como um modo de compreensão da realidade, por excelência, interpretativo, que se opõe ao modelo explicativo positivista e ao pensamento nomotético. Busca a compreensão a partir do todo plurissignificativo, da abertura às possibilidades e ao inusitado. Transita para o simbólico, o indiciário e as transversalidades. Uma exegese que não fecha em si mesma e referencia a aporia e a não neutralidade do ator e do autor social. Cunha-se numa dimensão projetista consubstanciada ontologicamente pelo ser-no-mundo e balizado pela epistemologia do compreender esse sujeito e o(s) mundo(s) que o constitui.

A hermenêutica trata-se, de um movimento circular que vai ao objeto/situação à maneira da fenomenologia. Nela, “a compreensão passa ser definida como um mundo de conhecimento predominantemente interpretativo” (MACEDO, 2000, p.74). Desse mundo, portanto, emergem os sentidos produzidos da e para cotidianidade, e desse conhecimento interpretado, aflora o pensamento crítico, reflexivo e emancipatório da aprendizagem democrática.

A hermenêutica busca, pois, a interpretação global do fenômeno – o todo, o complexo. Assim sendo, reconhecemos a imagem fotográfica como um terreno fértil de produção de sentidos em consonância com o seu contexto de produção e recepção, bem como com as estruturas simbólicas matrimoniadas entre o sujeito e o objeto. Os indivíduos interagem, produzem, compartilham suas simbologias e artefatos numa relação gerida pela complexidade, acordada com as multiaplicabilidades epistemológicas do fenômeno em contexto situado.

Desse modo, transportamos o ato fotográfico a serviço da matética parpteriana, compreendendo-o como uma ferramenta cognitiva, uma atividade situada numa comunidade de prática, estimulante de interações compreendidas na dialogicidade interpretativa dos fenômenos socioculturais.

6 - Fotografia, transversalidade e inovação.

Os contributos da discussão filosófica sobre a transversalidade aplicada ao conhecimento e a aprendizagem tem sua origem numa cosmovisão Guattariana, de que a multiplicidade de elementos coextensivos na universalidade existencial é determinante para compreensão o todo (des)organizado. Nessa interrogação, Deleuze com Guattari (1995) discutem a questão do rizoma no intento de estender a compreensão de que o conhecimento e a produção de aprendizagens são processos atravessados de elementos que conectam entre si numa constante dialogicidade com o mundo psicossocial e intersubjetivo. Nesse sentido, o conhecimento não se inicia em um ponto específico nem se fecha em sua binaridade, pelo contrário, a ideia do rizoma cria possibilidades de produção de conhecimento pela simbiose das linhas cognoscíveis que o configura.

No rizoma, cadeias semióticas, biológicas, políticas se conectam, figurando e consubstanciando os movimentos plurissignificativos dos emaranhamentos que

sustentam e dão forma ao todo. Nesse contexto, Deleuze e Guattari (1995) expõem que o rizoma se apresenta com base nos princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e de decalcomania. Os autores defendem que pela sua natureza conectiva de cadeias de diversas naturezas, favorecidas na multiplicidade correlativas das grandezas, que compreende a relação sujeito-objeto, não se aplicam a ideia de ruptura e compartimentação, visto que as linhas de fuga do rizoma são segmentares e entrelaçadas, remetendo umas as outras de forma progressiva e incessante. Linhas que se estratificam, territorializam, organizam e atribuem forma e significado, todavia, são por meio delas que o rizoma se desterritorializa num movimento constante e cíclico. O rizoma pode ainda ser cartografado, e tal qual um mapa, ele é aberto a múltiplas entradas, conectável, reversível, suscetível de receber modificações.

Dessa maneira, entendemos que pela estrutura rizomática, quando tomada a cabo da transversalidade do conhecimento, cai por terra a hierarquização e a fragmentação dos saberes oriundos do modelo cartesiano e positivista. Gallo (2000) ratifica que “ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na transversalidade”.

Desse modo, prescrevemos a noção de transversalidade para a discussão de produção de sentidos por meio do imagético como um vetor de mobilidade e conhecimento dentro do paradigma rizomático no veio das aprendizagens significativas. Para Gallo,

assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal (...). A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 2000, p.8).

Deleuze e Guattari (1995) usam a metáfora do livro como matéria rizomática com o mundo numa evolução contrastiva e constante de desterritorialização e reterritorialização. Nesse mesmo propósito, buscamos nesse fenômeno, estender aqui as dimensões produtivas de sentido da fotografia por seu caráter pluralístico, aberto e transversal que a leitura da imagem protesta em seu favor. Gomes (2012, p. 25) auxilia

essa discussão sobre os sentidos do imagético, caracterizando-os como “uma cadeia flutuante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente.” E acrescenta que

o processo de produção de sentido das imagens é complexo, híbrido e transversal. A cognição que dá sentido a imagem não é aquela da fragmentação ou mapeamento dos territórios do conhecimento, ao contrário, é um pensar sem fronteiras e de aparente falta de nexos (...). Os sentidos nunca são acabados, porque o homem está sempre interpretando. Todo ato de comunicação, toda manifestação de linguagem envolve interpretação e todo dizer é aberto. O sentido está sempre em processo, em curso; trabalha sempre com uma espécie de ausência; com a incompletude (GOMES, p. 25, 2012b).

A fotografia por projetar-se na polissemia de leituras, sentidos e representações das realidades (des)percebidas transitadas no liame do presente-ausente e vice versa, bem como nas simulações e dissimulações, caracteriza-se como um território fértil para as aberturas transversais de produção de conhecimento holístico.

Ademais, o acesso transversal ao conhecimento proposto por Gallo (2000) e à produção de sentido por meio do imagético proposto por Gomes (2012b) em consonância com a metafísica rizomática dos filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995) estar para a defesa dos ideais da Inovação Pedagógica dada a abertura às possibilidades de autoprodução de aprendizagens efetivas numa linha de raciocínio transitante entre a produção e recepção dos bulbos que formam o rizoma. Trata-se de uma metáfora que se aplica às ferramentas cognitivas, que por meio das interações nas linhas fibrosas que se entrelaçam no rizoma, adentra no pragmatismo do conhecimento defendidos nas comunidades de práticas pelos defensores da Inovação Pedagógica, nomeadamente o professor Carlos Fino ao inferir em suas elucubrações, a heterodoxia da inovação e a criação dos contextos “ricos em nutrientes cognitivos”, retendo, ainda, na implicação reflexiva, na criatividade e sentido crítico e autocrítico dos aprendizes. Para o autor, é imprescindível à inovação mudanças de atitudes e ações emancipatórias bem como a transformação originária dos contextos de aprendizagens.

7- A imagem fotográfica e a produção de sentidos

A produção de sentidos é uma prática adjunta à aprendizagem significativa e um convite às práticas da pedagogia libertária, além disso, um compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico-interpretativo e, sobretudo, com o devir social. Comunga de subjetividades, bem como das relações de pertencimento com as múltiplas realidades, que, socialmente, são construídas. Os sentidos produzidos são transversais, abertos e dialogados nas conexões hipertextuais plurissignificativas e impõem-se à ordem do pragmatismo e do pensamento crítico. Por eles, o sujeito compreende e interpreta a própria realidade, o mundo-vida em que protagoniza o conhecimento de que necessita.

Nessa máxima, compreendemos a produção de sentidos, por meio do aparato visual, como uma prática voltada para a autoafirmação do indivíduo e para o desvelamento das intersubjetividades que se fertilizam com e para o autor-social em conformidade com seu contexto de produção e receptividade. Essas se apresentam ainda, lincadas pelas múltiplas relações, que conduzem os sentidos às aberturas e às compreensões do todo significativo. Nesse ponto, Gomes (2004, p.108) considera que “o autor social é um produtor de sentido que ao significar também se significa, ao construir sentido também se constitui como parte desse mesmo sentido”. O mesmo autor lança mão da designação de cultura visual, como fonte de suas conjeturas acerca da produção de sentidos, nomeadamente, a partir do aparato imagético, compreendendo-a de maneira transversal e interconectada na realidade visível e invisível a que o sujeito está social e culturalmente inserido.

Por meio da leitura imagética, o indivíduo é auto convidado a ser um produtor de sentidos, os quais ao passo que emergem da imagem, confluem para ela, de maneira que o fenômeno gira em torno da dicotomia produzir-perceber, concorrendo para a derrubada da recepção passiva dos sentidos ideologicamente (pre)concebidos. Para Gomes,

assim como toda prática social humana se constitui de sentidos, todo sentido é atravessado por práticas discursivas, por seu turno, constituídas de uma multiplicidade de vozes que fazem do sentido uma configuração híbrida de complexas relações e fortes interferências político/sociais (GOMES, 2004, p.30).

A leitura da imagem fotográfica não finda em si mesma, conseqüentemente, a produção de sentidos a partir dela também não se esgota em sua plasticidade fragmentada. Perpassa pelos ideários culturais, sociais, ideológicos e se consubstancia multiplamente com o mundo. É híbrida, complexa e multirreferenciada, por isso, rizomática, podendo configurar-se sem pontos limítrofes e, portanto, sem fim absoluto. Deleuze e Guattari (1995) discutem a ideia de rizoma considerando suas múltiplas entradas, conexões, heterogeneidade e reestratificações. O rizoma, para eles, é territorializado, organizado e significado em conformidade com as linhas de segmentaridade que o constitui, mas compreende também às linhas de fuga que o desterritorializa incessantemente.

Essa discussão conduz nossos olhares para uma analogia aos hipertextos, dadas as aberturas e múltiplas conexões, que migram entre os sentidos emergidos e confluídos em relação às representações da realidade criadas e percebidas na dialogicidade cartográfica do rizoma, desenhada sob o signo da produção, do produtor, do perceptível e do percebido da fotografia. Por isso,

o significado ou o sentido de uma mensagem deve ser visto como um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado e, até certo ponto, transformado pelo próprio processo de recepção, interpretação e reinterpretação. O significado que uma mensagem tem para um indivíduo dependerá em certa medida da estrutura que ele ou ela traz para o sustentar (THOMPSON, 1998, p.44).

As considerações provindas de Thompson nos permitem analisar a produção de sentidos a partir da produção e leitura de fotografias como um fenômeno transcendente e resiliente em suas indexicalidades no tocante aos vários elementos que o acompanham: a produção, o objeto e o intérprete.

Ademais, a imagem fotográfica como um elemento pertencido ao *ethos* da cultura visual-popular, é compreendida em sua gênese, como uma composição indiciária, constituída hibridamente pelos sentidos transversais, heterodoxos e às vezes sub-reptícios. Instauradora de novas realidades e novos significados, por meio do índice, ela aludi as interpretações sobressignificativas, recriando e ressignificando os olhares às realidades incircunscritas. E como índice, “a imagem fotográfica não teria outra semântica que não sua própria pragmática” (DUBOIS, 1994, p. 52). É por meio dos índices, aliás, que a fotografia transporta aos signos, ao tempo, ao espaço, ao ser, ao

fazer, ao histórico, ao evento e, por conseguinte aos sentidos. Isso nos leva a entender que

seus sentidos são híbridos, múltiplos e entrecruzados. São perceptíveis e às vezes indizíveis, posto que o que predomina é a abertura para as conexões e interseções o que nos leva muitas vezes a fazer interpretações diversas do que foi retratado, podendo até mesmo se distanciar da situação concreta em que foi produzida (GOMES & SILVA, p. 344, 2013).

Pelo caráter pragmático dos sentidos, a fotografia orbita entre o polissêmico, o movente e o continuado, em contra partida, por seu caráter fixo, plástico e fragmentado, trata-se dum recorte da cotidianidade e do processo histórico vivido ou representado. Sendo assim, ao passo que revela uma realidade, oculta uma série de outras. Para Martins (2008), a significação da imagem fotográfica é um fluxo de agregações e redefinições ininterrupto. Dessa forma, a imagem fotográfica é remetida ao discurso ideológico subversivo, dada a verossimilhança da realidade expressada e a representação criada a partir dessa realidade. Convocamos, portanto, a imagem fotográfica ao serviço das compreensões sociais dada à atividade interpretativa que o pesquisador-fotógrafo busca, a qual se dá para Martins (2008, p. 14) “no desvendamento das conexões entre o visível e o invisível, entre o que chega à consciência e o que se oculta na alienação própria da vida social”.

A fotografia transita no jogo do vela-revela de realidades e ao passo que produz sentido apropria-se dos sentidos socioculturais construídos e disseminados na cotidianidade. E

como matéria inspiradora de sentidos, a fotografia é radicalmente aberta ao inusitado, porque é híbrida e heterogênea. Há nela uma fusão dos elementos técnicos, das referências, das representações e dos discursos; por isto, ao contrário do que se pode imaginar, a imagem da fotografia não é uma representação monológica, é um complexo de relações e simulações situadas em um contexto, por isto, não se pode prever com exatidão o que alguém vai pensar, sentir ou dizer diante de uma fotografia. Quanto maior o grau de hibridismo e heterogeneidade maior o grau de abstração e de possibilidades de sentidos que a imagem evoca. Estes múltiplos dizeres se constituem em discursos visuais que são realidades dinâmicas e inter-relacionadas, de modo que de algum modo se reporta a outras realidades, mesmo pela sua ausência (GOMES & SILVA, p. 345, 2013).

8 - O ato fotográfico e a produção comunicativa

Comunicar é produzir discurso e significado. É ação e interação. Alguém produz e transmite sua mensagem, outros a recebem e a interpretam. Ninguém se comunica sozinho. Para Thompson (2001), analisar a comunicação é analisar, ao menos em parte, a ação e, além disso, considerar o caráter socialmente contextualizado da produção e recepção das mensagens.

Por trás de qualquer forma comunicativa, há uma gama de subjacências e de ideologias que não afloram na superfície, requerendo, dessa forma, a leitura interpretativa mais profunda e apurada num olhar múltiplo. Isso se aplica, sobretudo, na imagem propriamente dita. Segundo Aumont (2004, p.15), “A visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico.” Somado a isso, Gomes (2012, p. 140) infere que “la imagen es una matéria com modo próprio de significar cuya lectura requiere el dominio de las condiciones de produccion y de códigos específicos y diferenciados.”

A imagem, em muitos aspectos, difere-se do discurso verbal. Se por um lado, revela mais verossimilmente as realidades, esconde em sua fragmentação plástica muito mais do que as ocultações da verbalização. Joly (1994), rebuscando em Platão e Aristóteles os fundamentos da teoria da imagem no campo do conhecimento, entende que a imagem pode educar, mas também enganar, que como instrumento de comunicação, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Ao passo que Sontag (1981) entende que os meios de comunicação social são democráticos, sobretudo, ao utilizar procedimentos baseado no acaso, na cotidianidade ou técnicas mecânicas de maior acessibilidade. O mundo-vida é a matéria prima da comunicação social.

A comunicação para Thompson (1998), corresponde a uma atividade social que implica na utilização de recursos variados, envolve a produção, a forma como é transmitida e a recepção. Ele ainda infere sobre quatro formas de poder que direta e indiretamente influenciam nas atividades das pessoas, nas formas como agem, como entendem o mundo, portanto, como se comunicam no e com o mundo: os poderes econômico, político, coercitivo e simbólico. Esse último surge da atividade de produção,

transmissão e recepção dos significados concebidos das formas comunicativas. Assim sendo, atividade simbólica é característica fulcral da vida em sociedade. Para o autor,

os indivíduos se ocupam constantemente com as atividade de expressão de si mesmos em formas simbólicas ou de interpretação das expressões usadas pelos outros; eles são continuamente envolvidos na comunicação uns com os outros e na troca de informações de conteúdo simbólico (THOMPSON, 1998, p. 24).

Ademais, Thompson (1998) afirma que é imprescindível uma postura ativa e peculiar do intérprete das formas simbólicas e do contexto sócio-histórico, pois, uma vez que os significados são construídos, são, portanto, mutáveis e reconstruídos constantemente. Para o mesmo autor, o indivíduo que se apodera de significados construídos por meio das atividades cotidianas, rotineiramente incorpora esses significados à própria vida, constrói uma compreensão consciente de si mesmo, de sua individualidade e de sua vivência situada no tempo e no espaço.

Trazemos, assim, a fotografia como uma das formas simbólicas que substanciam a comunicação bem como a produção discursiva e significativa nos contextos sociais. Desse modo, inferimos como Barthes que “a fotografia coloca uma presença imediata no mundo – uma copresença; mas essa presença não é apenas de ordem política (“participar dos acontecimentos contemporâneos pela imagem”), ela é também de ordem metafísica (BARTHES, 2011, p. 94). Um vetor de conhecimento e por conseguinte, constitui-se como instrumento de poder. Sub-réptica, por excelência, apropria-se da realidade e reinterpreta-a em sua representação fragmentada, porém, movente em sua própria cosmovisão. Institui novas formas de olhar para o cotidiano, apreende e constrói narrativas do mundo exterior e interior dos indivíduos. Nas palavras Barthes (2011, p.98), “O importante é que a foto possui força constativa, e que o constativo da fotografia incide, não sobre o objeto, mas sobre o tempo”.

REFERENCIA METODOLÓGICA E O ESTUDO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA ADOTADA

4 – A pesquisa: abordagem e método

Segundo Morin (2010), o princípio de explicação da ciência clássica concebia o conhecimento pelo âmbito determinista, aristotélico e desconsiderava a aleatoriedade e o observador da observação. Enxergava a contradição como um erro de pensamento de modo que tendia a análise do ser conhecível para o resumo daquilo que poderia ser ou não comprovado.

Nesse sentido, Morin (2010) sugere para a ciência, o princípio da complexidade, que além da análise e distinção dos dados, busca a dialogicidade entre aquilo que é distinguido: o objeto, o ambiente e o observador. Assim, o progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua, em sua observação, com uma visão poliocularizada e relativizada para as dimensões daquilo que concebe suas concepções autocríticas e autorreflexivas sobre o conhecimento para concepção do fenômeno a nível físico, biológico, cultural, sociológico e histórico daquilo que é humano.

Para Sousa (2004), no âmbito do paradigma da complexidade, surge um novo conceito de totalidade, a globalização.

Essa nova noção de totalidade não põe, portanto, de parte o local e o singular por serem contingentes ou residuais, isto é, a globalização não esconjura a diversidade. Ela tem em conta o acontecimento “hic et nuc”, identificado com a singularidade, a contingência e a experiência vivida. Ela é de alguma forma diversa, com lugar para subjetividade, a afectividade, a irracionalidade, a incerteza, a desordem e o acaso (SOUSA, 2004, p.140).

Defendemos nos capítulos anteriores, as movências, aberturas conectivas e as transversalidades dos sentidos da fotografia, de maneira que, de um modo ou de outro, não se aplica aqui a dureza das ciências positivistas e aristotélicas. Em consideração a isto, assumimos esta investigação como uma pesquisa qualitativa fundamentada na hermenêutica, com base na fenomenologia das ciências humanas-sociais. Esta tem como

objeto o “estudo da atitude natural do homem em seu mundo-vida e da maneira pela qual este é por ele constituído” (LAPASSADE, 2005, p. 37). A partir deste entendimento, o fenômeno – objeto desta pesquisa – é definido como um mundo de interpretações múltiplas. Ainda sob a ótica de Lapassade, podemos assegurar que

pode-se resumir a contribuição da fenomenologia social pela apresentação pontual de um saber social que está fundado sobre um interesse prático e concreto pelo mundo (as pessoas na sua vida cotidiana não são pressionadas pelas regras da “racionalidade científica”), socialmente distribuído e tácito (LAPASSADE, 2005, p.42).

Ademais, Macedo (2006, p.16) nos orienta que o pesquisar fenomenológico funda-se na necessidade de “um estar-com-o-percebido. Ir-às-coisas mesmas”, aos âmbitos existenciais, ao passo que Merleau-Ponty (1999) nos norteia em direção a uma fenomenologia da percepção para o engendramento das significações e dos sentidos provenientes da criação subjetiva por meio das múltiplas formas de contemplação do real, o mundo-vida no qual os sujeito histórico encontra-se situado e pertencido. Nas palavras de Macedo (2006, p.15), “para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectival” e por isto, o mesmo autor lança mão da perspectiva multirreferencial para a investigação intercítica.

Por investigarmos aqui um fenômeno que é da ordem do múltiplo, produtor de sentidos moventes e conectados, buscamos na hermenêutica, subsídios, dadas as aberturas que essa abordagem convoca a seu favor. A hermenêutica fenomenológica trata-se do conhecimento e da compreensão das múltiplas realidades pelo viés da multirreferencialidade em oposição ao positivismo científico. Para Ricoeur (2005, p.142), “o gesto da hermenêutica é um gesto humilde de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude.” Por isso, fundamos na consideração dada ao contexto, às interações sociais e às intersubjetividades dialogadas nas percepções das realidades investigadas.

Dessa forma, esse trabalho assume peculiaridades dialética e dialógica com o fenômeno investigado, questionando, interpretando e descrevendo, à propósito “descrever é um imperativo, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza” (MACEDO, 2006, p. 83).

Ao se trabalhar com a produção de sentido, é substantivo destacar ainda que na abordagem hermenêutica-fenomenológica, as historicidades e intersubjetividades são vistas como construções sociais do objeto e dos sujeitos (observados e pesquisador). Nisto, dialogamos com Ricoeur (2005) e Gomes (2012 b) ao discutirem acerca dos sentidos como construção discursiva, apresentada sob a ótica dos símbolos, da polissemia e das conexões. O sentido é fenomenológico e dialético com a realidade social e, portanto, o sujeito que o produz, é um autor social, que constitui a si próprio à medida que constrói sentido enquanto evento e a compreensão da realidade circundante. Além disso, para Macedo (2006, p. 17), “a essência (*eidós*) de que trata a fenomenologia não é a idealidade abstrata dada *a priori*, separada da práxis; ela se mostra no próprio fazer reflexivo”.

4.1- O rigor hermenêutico e a multirreferencialidade

Por conseguinte, essa pesquisa encontrou subsídios na abordagem multirreferencial para interpretação da produção discursiva-interpretativa da iconografia enquanto registro de dados do objeto estudado. A multirreferencialidade se impõe como uma análise mais relacional do objeto com as multiplicidades de fenômenos que se conectam ao todo e alimentam a complexidade da teia significativa, ou do universo simbólico, no qual os autores sociais encontram-se situados. Preocupa-se, portanto, em fornecer mais legibilidade pluralística e híbrida a esses fenômenos, que por essência, tornam-se também complexos e multidimensionais.

Em nota a esse estado de coisas híbridas que se conectam em teias significativas, em particular, a representatividade imagética das ações interventivas dos sujeitos observados, recorreremos ao rigor hermenêutico para elucidar compreensões investigativas acerca desta produção política de sentidos, uma vez que esta se encontra entremeadada por pluralidades subjetivas, complexas e intencionais.

Ao instigar sobre a hermenêutica crítica aqui, intentamos para as possibilidades da crítica pela prática. A esse propósito, Macedo (2000) nos informa que a hermenêutica crítica, superando a separação do senso comum com a ciência, possibilita uma nova forma de conhecimento, mais reflexivo, mais prático, democrático e emancipador. É nesse ponto, que a hermenêutica crítica afirma o seu caráter duplamente contextual do

conhecimento: criticidade e praxiologia. Sendo assim, para o mesmo autor, a hermenêutica crítica não está dissociada do pensamento crítico-reflexivo e da prática significativa de produção do conhecimento emancipatório, democrático e autônomo.

O rigor hermenêutico, à luz da multirreferencialidade, nos dá conta de instigar e compreender o contexto, o global, o multidimensional, o complexo e a subjetividade simbólica do fenômeno. Em consonância, Gomes (2004, p. 28) infere que “realidades de múltiplos aspectos pedem olhares múltiplos e múltiplas referências”.

Para Ardoino (1998), a abordagem multirreferencial assume plenamente a hipótese da complexidade e até mesmo da hipercomplexidade da realidade, propondo então, uma leitura plural de seus objetos, sob diferentes perspectivas, que implicam especificidade tanto de formas de ver como de linguagens apropriadas à descrição. O mesmo autor insta sobre a complexidade e para isto observa que

a abordagem multirreferencial vai se preocupar em tornar mais legíveis a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes (o que é “diferente” pode aparecer encerrado na sua própria natureza, bem como a multidimensionalidade, a multicriterialidade etc.), mas, sobretudo outros (que implicam, portanto, a alteridade e heterogeneidade). Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas (ARDOINO, 1998, p. 37).

A abordagem multirreferencial fundamenta-se na crítica à epistemologia clássica e busca contribuir analiticamente para a inteligibilidade das práticas sociais. Não obstante, a multirreferencialidade permanece inexorável e intimamente ligada à complexidade. Constitui-se segundo Ardoino (1998, p. 41), num “apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico”.

Portanto, a multirreferencialidade é emprestada aqui sob a ótica de Macedo (2000) e Ardoino (1998), como um território onde os efeitos de sentido dão partida aos jogos de significações e intencionalidades, invocando sempre uma fenomenologia, uma hermenêutica, uma axiologia, interrogações éticas, “visões de mundo” através dos dados que constituem as práticas sociais.

4.2- O lugar da etnografia: o modo de entender as culturas

Buscamos a etnografia (descrição das culturas) como método para descrição e interpretação dos dados. À luz do pensamento lapassadiano, entendemos que a etnografia se conceitua pela interação, *in situ*, entre os sujeitos pesquisador e pesquisado. Fino (2008a) vê a etnografia crítica como o resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, multirreferencialmente informado e reflectido.

A pesquisa etnográfica exige em seus arranjos, a descrição e a compreensão minuciosa dos fatos e não a explicação acurada e precisa da prática experimental. Outrossim,

de facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjos de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjetivo, o que decorre entre os actores sociais que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles (FINO, 2008a, p. 4).

Paralelamente, Sousa (2004) prescreve que o objeto privilegiado de investigação etnográfica são “as pequenas coisas”, a dimensão cotidiana da vida, os “pequenos mundos”, direccionado por um olhar vislumbrado de admiração, de busca, descoberta e de consideração ao diferente: o olhar etnograficamente. Esse é o mesmo olhar idiossincrático que Macedo (2000) vem chamando de relativização, uma prática fundante para pesquisa qualitativa. Ao passo que Geertz (1973) propõe a partir disto, a descrição densa para uma interpretação cultural do fenómeno e, neste ínterim, retornamos a Gomes (2012a) para ratificar que a partir dessa compreensão e interpretação cultural dadas através do olhar crítico-reflexivo, a aprendizagem ganha um novo sentido.

Ainda para Sousa (2004, p.16), “a etnografia na educação poderá ter um papel decisivo na aproximação e comunicação da escola (...) com as ‘mentes culturais’ das diversas comunidades”. A autora entende a etnografia numa perspectiva muito mais abrangente

do que um método de descrição, mas sim uma perspectiva microssociológica no sentido de que não se esgotam os problemas de método nem de teoria.

Em Fino (2008a), encontramos os três princípios metodológicos que são usados para fornecer a justificativa de uso do método etnográfico nas pesquisas sociais: naturalismo, compreensão e descoberta. Essa visão de naturalismo implica que o objeto/cultura deve ser estudado nos ambientes naturais em que ocorrem para, conseqüentemente, avançar no processo de compreensão das perspectivas culturais em que se baseiam, e por fim, a descoberta (indução ao invés de hipóteses).

4.3- O estudo de caso: uma implicação do objeto

O objeto desta investigação, conforme já fora anunciado, é o estudo da prática pedagógica do curso de fotografias, à luz do conceito de inovação pedagógica, no processo de construção de significados e interpretação da realidade, enquanto prática de construção significativa de aprendizagem no Ponto de Cultura AEC-TEA. Os pontos de Cultura no Estado da Bahia são iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil em convênio com a SECULT-BA (Secretaria de Cultura) para realização de ações envolvendo arte, educação, cidadania e cultura.

Para tal propósito, foi feito um estudo de caso de natureza etnográfica, embasado de técnicas que possibilitaram maior engajamento entre os sujeitos envolvidos e o objeto estudado. Yin entende que o

estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001, p. 21)

Além disso,

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2001, p.33).

Concordamos com Yin (2001) na empregabilidade do estudo de caso para compreensão dos fenômenos complexos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Neste sentido, o estudo de caso aqui, se deu por conta do locus investigado, como um contexto de interações complexas, multirreferencializadas e plurissignificativas e das especificidades da pesquisa nascida a partir do projeto “A fotografia como prática de produção comunicativa e interpretação da realidade à luz da inovação pedagógica. Um estudo de caso na AEC-TEA Associação”, iniciado em agosto de 2012 e apresentado à Universidade da Madeira em outubro do mesmo ano. Desde a elaboração do projeto, foram iniciadas as entradas no campo e algumas observações com alunos participantes do curso de fotografias.

4.4- A coleta de dados

Conforme mencionamos, a coleta de dados se estendeu entre os meses de setembro a dezembro de 2012 e entre março a maio de 2013. Para tal, nos subsidiamos das técnicas doravante destacadas: observação participante, entrevistas, análise de documentos oficiais da entidade e os textos virtuais dispostos nas redes sociais. Em tese, os procedimentos metodológicos, as produções dos alunos e as interações proporcionadas pelo curso de fotografias da AEC-TEA, encontram-se todos dispostos no Word Web Wide, todavia, ressalto que grande parte dos dados coletados foram frutos de observações participantes e, sobretudo, das conversas informais. Desta forma, a coleta de dados aconteceu de forma parcial e interativa com objetivo de descrever e interpretar com maior densidade e rigor as peculiaridades do fenômeno investigado.

4.4.1 – A observação participante

A observação participante é, a rigor, fundante para pesquisa etnográfica. Para Woods,

se pretendem compreender a perspectiva das pessoas e as suas experiências, os investigadores devem estar próximos dos grupos, viver com eles, vê-los em diversas situações e com vários estados de espírito, apreciar as inconsistências, ambiguidades e contradições dos seus comportamentos, explorar a natureza e dimensão dos seus interesses e compreender as relações entre os vários membros e entre ele e outros grupos – resumindo, adoptar, se for possível, os seus papéis (WOODS, 1999, p.54).

Nesse estudo, dada a sua natureza e complexidade das múltiplas relações dos sujeitos com o contexto social, com o objeto e com os próprios sujeitos envolvidos, e com as intersubjetividades do campo simbólico, histórico e cultural das realidades investigadas, entendidas aqui como referenciais, a observação participante foi substantiva, sobretudo, na perspectiva de que esta é uma estratégia que combina compreensão e interação social com a cultura estudada. É objetivo da observação participação, intrinsecamente, captar uma visão privilegiada do que está acontecendo. Isso significa que o pesquisador não só vê o que está acontecendo, mas "sente" o que é fazer parte do grupo (GENZUK, 2003).

Somadamente, conforme nos informa Woods (1999, p. 47) “muita atividade é simbólica, envolvendo construção e interpretação, tanto com o *self* como entre o *self* e os outros.” Portanto, com esta técnica, foi possível interagir mais calorosamente com os sujeitos pesquisados; e com os sujeitos interagidos, foi possível construir interpretações das subjetividades, das dialogicidades e das múltiplas realidades representadas pela fotografia no âmbito das suas polissemias, transversalidades e movência de sentidos.

A propósito da observação participante, fez-se necessária, *a priori*, a concessão de acesso e permanência no campo com ênfase na confiabilidade e respeito mútuo. Ao optarmos por esta estratégia, lançamos mão da observação participante ativa, entendida como aquela que o observador participa ativamente das atividades, todavia, com certo distanciamento. Nas palavras de Fino (2008a), deve-se manter “um pé dentro e outro fora” para que com essa visão abrangente, e integração não seja refletido de forma familiarizada nas interpretações e descrição da cultura analisada.

Nesse período, pude observar o todo constituinte da AEC-TEA e as partes mais específicas do grupo que compõe o trabalho fotográfico. Por três vezes, fui convidada para viajar com o grupo para estudo e divulgação do trabalho fotográfico dos alunos em outros ambientes que não em Capim Grosso.

4.4.2 – A entrevista e conversas informais

A entrevista, por sua vez, foi utilizada aqui como instrumento fundamental para coleta de dados por proporcionar imensurável poder investigativo e diagnóstico de situações sociais. Através desta técnica, detalhes escusos a outras técnicas (gestos, olhares,

emoções dentre outras manifestações corporais) foram captados com mais eficácia, e que ajudaram definir categoricamente os caminhos da análise interpretativo dos dados. Por isto, Woods (1999, p.52) já nos deixava avisado de que “a premissa mais importante é a de que o inquérito deve basear-se no mundo empírico que está a ser estudado”.

É sabido que para uma entrevista bem sucedida e favorável à pesquisa, é preciso uma preparação, *a priori*, para proporcão de mecanismos satisfatórios. Contatos iniciais foram imprescindíveis, bem como cumplicidade e reciprocidade entre os sujeitos envolvidos no processo. Além destes, em acréscimo, e com mais frequência, as conversações ocasionais, informais e não estruturadas. Foram entrevistados em momentos distintos alguns alunos, o professor de fotografia estadunidense, que por um longo período foi voluntário da AEC-TEA, Charles Exdell, idealizador do projeto de fotografias, o fundador e idealizador da AEC-TEA, o senhor Fábio Ramos de Andrade, a atual presidenta, Jailma Oliveira e Fábio Bonfim, ex-presidente da associação. Neste período, também pude conversar informalmente com os fotógrafos profissionais Rogério Ferrari e Flávia Bonfim, que deram algumas oficinas de fotografia na AEC-TEA.

4.4.3 – Análise de documentos

Paralelamente, também foi aplicada a técnica de análise de documentos, nomeadamente, os oficiais da instituição: estatuto, regimento interno, atas e o projeto oficial de fotografias. Ressalto aqui que a AEC-TEA não possui um projeto político pedagógico, pelo menos não existe no papel.

Segundo Bardin,

o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 46).

Essa técnica foi, portanto, essencial para coleta de informações necessárias para descrição do perfil e do ideário da instituição enquanto ambiente educacional promotor de uma pedagogia baseada na descontinuidade. Além destes, grande parte do acervo

imagético já produzido está documentada num livro recentemente publicado, intitulado “Capim Grosso”, o qual foi elaborado desde a matriz até a divulgação com a participação efetiva dos alunos.

Outra fonte documental analisada, em caráter de documentos virtuais, foram os blogs dos alunos, o perfil das redes sociais, nos quais eles atualmente compartilham suas imagens, comentam a dos colegas e divulgam seus trabalhos, bem como o site da entidade, em que constam grande parte do trabalho realizado no curso de fotografia e o ideário metodológico e social.

4.5 – Minha ligação com a AEC-TEA e a concessão de entrada no campo

Em 2004, ingressei no curso de idiomas da AEC-TEA e passei a frequentar a instituição por um período de dois anos consecutivos. Ao término do curso, já estudante do curso de Letras com Inglês, da Universidade do Estado da Bahia, comecei investigar a prática pedagógica das aulas de Língua Inglesa da AEC-TEA. Essa ligação me permitiu em parceria com a instituição, convidar alguns voluntários estrangeiros para algumas visitas às minhas aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas em que trabalhava.

Durante todo esse tempo, senti vontade de estar mais presente na instituição, mas o tempo foi ficando cada vez mais limitado, visto a conciliação entre o trabalho de sala de aula e os estudos. O fato é que nunca estive totalmente inserida, mas nunca fui uma estranha aos olhos do grupo. Ao término do curso de especialização, desliguei-me do ensino de idiomas e passei a assistir às apresentações dos festivais MBB (Música Bacana Brasileira), promovidos pelos jovens frequentadores de lá.

Desta forma, quando propus a investida desta pesquisa no ambiente, obtive de imediato a aceitação do grupo e a concessão de permanência no local, bem como acesso e autorização, por escrito, para uso e publicação das imagens analisadas. Ratifico ainda, os inúmeros convites que o grupo me fez durante esse período, para participar dos eventos de divulgação do livro de fotografias e exposições fotográficas, bem como para as saídas estratégicas para fotografarem. Isso possibilitou um contato mais direto com os estudantes, professores e os fotógrafos profissionais que deram algumas oficinas sobre técnicas e função social da imagem.

Acredito que o bom convívio e a simpatia dos jovens frequentadores da AEC-TEA foram determinantes para o desenrolar desta pesquisa sobretudo, porque eles se posicionaram como sujeitos que constroem independente das circunstâncias, isto é, independente de estarem sendo observados.

4.6- Análise e categorização dos dados

Ratificando o propósito de pesquisarmos, à luz do conceito de Inovação Pedagógica sob o signo dos pressupostos madeirenses, acerca da prática desenvolvida no âmbito do curso de fotografias da AEC-TEA, direcionamos nossas reflexões de análise sob a investida de três categorias estruturantes do capítulo seguinte. Essas categorias foram substanciais para potencializar nossas compreensões sobre a prática estudada no sentido de trazer condições e diretrizes elucidantes em atendimento às necessidades desta investigação. Passamos agora a uma breve exposição do caráter descritivo destas categorias no intuito de situar o leitor nas discussões subsequentes:

- a) A prática pedagógica e o ideário da AEC-TEA: ruptura paradigmática à luz da inovação pedagógica** – Nesta discussão, apresentaremos o locus pesquisado, abordando os objetivos da entidade, as práticas pedagógicas e o ideário de ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais de ensino. Traz abordagens sobre a inovação pedagógica no sentido de prática metodológica com centralização no aprendiz, enquanto produtor de aprendizagens, mediado por ferramentas autênticas, nomeadamente, a fotografia.

- b) A aprendizagem como prática social. Outros olhares para comunidade** – Nesta seção, discutimos a aprendizagem como modo de autoria social, indexada pela implicância do olhar etnográfico, voltada para a ação dos sujeitos-autores com relação à comunidade cultural, em que os sujeitos encontram-se interagindo sob a perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica e da identidade e pertença histórica- temporal ao mundo social retratado.

c) A fotografia como prática de sentidos plurais – Neste segmento, traremos a fotografia como uma ferramenta promotora de interpretações cognoscíveis e provocadoras da produção de sentidos transversais e multirreferenciais, tratados como formas praxiológicas de compreensão intercristica da realidade. A produção de sentidos defendida como uma prática adjunta à aprendizagem significativa e um convite às práticas da pedagogia libertária, emancipatória e transformadoras.

CAPÍTULO V – O ESTUDO

1- A Associação Educativa Cultural Tarcília Evangelista de Andrade (AEC- TEA): educação informal e a formação social humana.

Essa pesquisa foi desenvolvida na Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, AEC-TEA. Onde por meio de atividades culturais educativas, os partícipes são instigados à valorização e ao reconhecimento de identidade consciente do contexto local-regional para, a partir desse princípio, promover ações integradoras e questionadoras das realidades sociais. Assim, as práticas desenvolvidas na entidade, em particular, com a fotografia, visam contextualizar o indivíduo, situando-o em seu espaço-tempo e fomentando a discursividade subjetiva.

De modo geral, conforme regem os princípios da instituição, a AEC-TEA tem como missão primordial, a promoção de ações na comunidade, priorizando a difusão da educação, da cultura e da diversidade tanto no contexto local como no contexto mais global no sentido de despertar a consciência crítica e libertária para a busca de um mundo mais justo, sustentável e igualitário. Para isto, tem como objetivos para as atividades:

- a- Construir um ambiente educativo-cultural coletivo e democrático, afirmando a importância da autoexpressão, a interdisciplinaridade e a interligação de pessoas, ideias e conhecimento;
- b- Defender a democratização da informação e da escolha, a qual, além do acesso à informação e tecnologia, proporciona a capacidade de avaliar e atuar enquanto cidadãos informados;
- c- Promover a inclusão social, cultivando relações significativas entre membros de todos os setores e classes da sociedade;
- d- Dar oportunidade de participar ativamente na construção da nossa missão a todos os cidadãos de modo que eles passem a ser multiplicadores na AEC-TEA e na comunidade
- e- Sincronizar os projetos e ações educativo-culturais às prioridades socioculturais da comunidade e região;
- f- Assegurar a valorização e a preservação da cultura e economia regional;

- g- Cultivar intercâmbios entre grupos regionais, nacionais e internacionais que possam dinamizar os objetivos da nossa missão assim como dar apoio aos movimentos, instituições e associações que também lutem por objetivos comuns;

Em muitos aspectos, a AEC-TEA conversa com outras entidades filantrópicas e busca parcerias para o desenvolvimento das atividades. É um ambiente aberto às novas possibilidades de projetos, expandindo suas atividades para outros ambientes de aprendizagens. Os participantes dos projetos e oficinas tornam-se multiplicadores das aprendizagens, compartilhando-as para outras regiões. Desse modo, ao passo que aprendem, ensinam. Ao passo que interagem, são interagidos. Produzem e reproduzem aprendizagens, ampliando as fronteiras da cultura, das intersubjetividades e dos significados de pertença identitária.

Doravante, neste capítulo, trataremos da análise dos dados coletados durante o decorrer da pesquisa. Encontra-se estruturados em três seções categorizantes conforme descritas anteriormente. Para auxiliar o leitor, informamos que essa subdivisão dá-se com o propósito de melhor articular nossas reflexões em torno do enquadramento teórico, descritivo e interpretativo dos dados coletados, ratificamos, porém, que pelo caráter multirreferencial desta pesquisa, todas elas, encontram-se interligadas.

1.2 - A prática pedagógica e o ideário da AEC-TEA: ruptura paradigmática à luz da inovação pedagógica

A perspectiva da Inovação Pedagógica norteia inexoravelmente a ruptura de paradigmas educacionais comumente estruturados e arraigados nas práticas pedagógicas didatizadas sob a hierarquização do professor reprodutor dos conteúdos de forma fragmentada e depositória. No novo paradigma, aqui defendido, inexistem o modelo e a regra para ensinar, uma vez que a meta é proporcionar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino e, por isso, a aprendizagem não é mais vista como a consequência do ato de ensinar, mas sim um processo de construção contínua, criativa, integrada e cooperada, possibilitando ao aluno transcender na própria metacognitividade.

Para Kuhn (2005, p. 116), a transição de um paradigma em crise para um novo é vista como uma “reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução

que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações.” O mesmo autor argumenta ainda que a crise da revolução paradigmática é legitimada pelo antagonismo entre a adesão e a resistência. Esta defendida pelos adeptos da tradição antiga, confortados pela certeza obstinada de que o velho paradigma é o suficiente para resolução dos problemas. Aquela defendida pelos adeptos dos novos paradigmas, convencidos de que com eles, serão capazes de resolver os problemas que conduziram o antigo paradigma a uma crise generalizada.

Comprendemos, assim, que somos empurrados para um novo paradigma da educação com base nas concepções de ensino-aprendizagem em sintonia com a visão sócio-interacionista de Vigotsky e construcionista de Papert. De modo que, esse novo paradigma foi fundante para descrição e interpretação dos dados, nesse estudo, acerca do ideário pedagógico da AEC-TEA desde sua origem até os dias atuais.

Em entrevista, o idealizador da AEC-TEA evidenciou que seu objetivo primordial com a criação da associação, era romper o distanciamento entre a teoria e a prática da sala de aula com os métodos de aprendizagens acerca do ensino de Língua Inglesa, aproximando-o das múltiplas culturas e das vivências cotidianas dos alunos.

Há duas pretensões distintas na criação da AEC-TEA. No primeiro momento, minha pretensão era melhorar o nível de ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas. Pois, os professores ensinavam uma coisa que eles não sabiam nem a matéria nem tão pouco como fazer. A metodologia das aulas nas escolas era basicamente a mesma o tempo todo, e conseqüentemente, os alunos não aprendiam nada. No segundo momento, minha pretensão era buscar parcerias com as escolas públicas. Só que essa parceria nunca existiu. Talvez por uma resistência política. Quando tentamos implementar aulas de LIBRAS para alguns professores, fomos barrados pela Secretaria Municipal de Educação, alegando que não havia necessidade de os professores compreenderem a língua de sinais. O incrível foi que um ano depois, o MEC exigiu que as secretarias capacitassem profissionais para esse fim. No início, a proposta foi trabalhar com os professores, mas estes também não deram importância e todos acabaram desistindo. Logo depois, a associação foi transformada num centro de voluntariado e novos projetos foram surgindo, então deu mais visibilidade, principalmente para os jovens.(...) Com relação às aulas de fotografias da AEC-TEA, foi pensado primeiramente na ideia do pertencimento cultural das pessoas, mas com o tempo, foi gerando essa ideia de crítica social, o que se por um lado foi bom para o desenvolvimento do pensamento e da visão mais crítica dos alunos para mundo social, por outro, houve mais ainda um afastamento entre a instituição e a escola. (Fábio Ramos de Andrade, entrevista concedida em 25-06-2013).

Sendo assim, a associação alargou sua área de atuação e ultrapassou seus próprios objetivos. Com o mesmo ideal de ruptura com relação à dinâmica da sala de aula, novos cursos foram surgindo e adquirindo novos adeptos. Ao particularizarmos a pedagogia desenvolvida no âmbito do curso de fotografias, essa desestratificação ficou mais visível ainda, posto o tratamento dado ao contexto local como tecido social da aprendizagem, aos sujeitos, autores sociais, situados em atividade colaborativa no sentido de Vigotsky (2010), mediados por uma ferramenta cultural simbólica, a fotografia. Nisso Brazão (2008) já nos advertia da necessidade de se encarar a aprendizagem como uma construção social e colaborada na interação numa comunidade de prática.

Ao reconhecermos a AEC-TEA como uma instituição de ruptura do modelo paradigmático de ensino, passamos a repensá-la como uma comunidade de prática social de aprendizagem. Para isso, elencamos junto a Brazão (2008), em consonância com as ideias de Matos(2005), os mecanismos que nos ajudam a insistir em termos de Inovação Pedagógica nas comunidades de prática. Estas ideias, conforme sugere o professor português, ajudam a compreender a aprendizagem, reconhecendo o que está envolvido na ideia de pertença. Brazão (2008) argumenta ainda em prol de três mecanismos estruturais das comunidades de práticas: O domínio, a comunidade e a prática. Sendo que

o domínio reúne tudo o que ajuda a criar um sentido para o desenvolvimento de uma identidade, valorizando e legitimando os membros dessa comunidade, através da afirmação dos objectivos. (...) A comunidade é o tecido social da aprendizagem. Esta constitui o elemento central onde os indivíduos, pela interacção, assumem um sentido de pertença. (...) A prática é constituída pelo conjunto de esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos de linguagem, partilhados pelos membros da comunidade (BRAZÃO, 2008, p.38).

Numa entrevista com o jovem Fábio Bonfim, que já foi presidente da AEC-TEA e voluntário na instituição, ele ressaltou que considerava o perfil da entidade como inovador, uma vez que segundo ele:

Tudo que eu aprendi na AEC-TEA, eu uso hoje na minha vida, no meu dia-a-dia. Lá, eu aprendi a ver o mundo com outros olhos. Vê a necessidade e agir sobre ela. Lá é um espaço onde você pensa e age. Cria uma consciência mais cidadã nas pessoas, a gente aprende mesmo respeitar o outro de todas as formas em todas as suas diversidades. A aprendizagem na AEC-TEA é

entendida como uma transformação (Fábio Bonfim, entrevista cedida em 08-08-2012).

1.3 – Histórico, ideário e perfil da AEC-TEA

De acordo com documentos oficiais da instituição, a AEC-TEA foi fundada em 1999, fruto de um projeto encabeçado pelo jovem Fábio Ramos de Andrade. Válido ressaltar aqui que desde 1993, ele com 17 anos de idade, já havia reunido um grupo de amigos para fundar uma organização estudantil denominada Centro Cívico, que visava o trabalho voluntário dentro da Escola Municipal Tarcília Evangelista de Andrade, todavia, não foi muito exitosa neste tempo, culminando na desintegração do grupo.

Em 2002, Fábio Ramos de Andrade repensou o projeto e juntamente com seus parceiros, transformou a organização em um centro de voluntariado. Nesse mesmo ano, começaram a chegar os voluntários estrangeiros, fator que foi fundamental para o desabrochar de uma nova AEC- TEA.

Em 2003, a entidade despontou para o desenvolvimento de projetos que visavam atender aos objetivos que, desde a sua tímida fundação, instigaram jovens a se reunir e mover essas ações: a promoção e valorização da cultura popular numa perspectiva educativa e o trabalho voluntário como consciência cidadã sob a visão do melhoramento da qualidade de vida da comunidade. Um dos projetos que muito significado trouxe, nesta época, foi o Projeto Valores. O mesmo visava resgatar valores da convivência familiar e social. Esse projeto foi aplicado na rede pública de ensino e deu a AEC-TEA uma nova dimensão de espaço de atuação destas ações. Com o passar dos tempos, a AEC-TEA tornou-se referência no Estado da Bahia como instituição não-governamental e como centro de voluntariado promotor de ações culturais. Hoje, a instituição é reconhecida com um Ponto de Cultura do Estado da Bahia.

1.4 – A organização e perfil da entidade

Em entrevista com os atuais administradores, ficou visível a democracia de gestão e a participação efetiva dos participantes, alunos, voluntários, professores. Todos os interessados podem opinar, debater e participar das decisões. Isso, às vezes, por outro lado, acarreta certa rispidez entre os integrantes, causando, inclusive alguns desconfortos, pois são várias opiniões, discordâncias e sugestões. Durante uma visita, ficaram muito transparentes certas arranhas e incômodo entre algumas pessoas. Em conversa com um dos gestores da associação, obtivemos o seguinte relato:

A AEC-TEA já significou muito para mim. Se hoje eu sou o que sou, agradeço a isso aqui: tive muitos problemas e vivi muitos conflitos familiares (emoção), meu pai é alcoólatra, e isto desestruturou totalmente minha família, então foi aqui que eu encontrei refúgio para meus problemas. Foi aqui que eu percebi que eu podia também ter a possibilidade de vencer na vida, de superar minha desestruturação familiar e ingressar no Ensino Superior, numa Universidade Pública. Mas precisamente hoje, estou triste com algumas situações que vejo aqui (Entrevista cedida em 28- 05-2013).

Sendo assim, é perceptível que a associação cumpre seu papel social de integrar o indivíduo e resgatar a perspectiva de vida através da educação para vida. Acredito eu que esses desconfortos possam ser gerados justamente pelo fato de não haver na associação um poder central, e nós, como seres contemporâneos de uma época em que todas as instâncias sociais, desde a família, escola, governo e até a igreja, são compostas pela centralização hierárquica de poder, não estamos acostumados com a liberdade de escolha, de pensamento e de ação autônoma. Esse talvez seja o diferencial da AEC-TEA no tocante à emancipação, à autoria e ao protagonismo juvenil em relação à escola tradicional. O aluno sabe que nela, ele terá voz e vez.

De modo geral, a instituição é composta com base na respeitabilidade e inclusão do todo nas decisões e na execução dos projetos. A administração não é centralizadora e detentora de regras. Existe um movimento constante entre as partes e o todo. Numa visualização mais cíclica, podemos configurar a organização da AEC-TEA da seguinte forma:



Elaborado pela autora: Fonte de dados Observação Participante e Documentos Oficiais

Além disso, no decorrer das observações e das conversas com as pessoas frequentadoras ou que frequentaram a AEC-TEA, percebi que a grande maioria dos adolescentes acaba cursando o ensino superior, isso se deve, sobretudo, pelo caráter multidimensional que a instituição aplica aos saberes construídos e desvela no sujeito seu lugar de agente do conhecimento.

1.5 – Um breve relato (meu). A confissão da insuficiência da escola

Nesse período da pesquisa *in loco*, tive a oportunidade de reencontrar com dois ex-alunos meus com experiências bem distintas. Um da EJA - Educação de Jovens e Adultos - cujo nome será aqui preservado. Um aluno de baixíssimo rendimento escolar, que apresentava um comportamento muitas vezes inaceitável na escola. Na sala de aula, ele praticamente não se enturmava com os colegas. Apresentava-se desleixado e sem muito interesse pela educação institucionalizada.

Outro, um adolescente do Ensino Fundamental regular, que recentemente havia sido expulso por indisciplina e vandalismo na internet com o nome e pessoas da escola na qual estudava.

Fiquei curiosa ao vê-los tão expressivos, participando, discutindo temas relativamente complexos e com uma nova perspectiva de vida, e principalmente, buscando ingressar numa universidade pública para um dos cursos mais concorridos do país. De fato, eles

estavam no lugar certo. Ambos apresentaram uma criticidade discursiva bem superior de que em qualquer situação antes vivenciada em sala de aula, apresentando-se desinibidos e confiantes. Confesso que com eles, me senti feliz por vê-los libertados do sistema determinista, simbolicamente violento, que conduz o ser humano, portador das mesmas adjetivações destes alunos, inexoravelmente ao estado de inércia social; e por outro lado, me senti incomodada e triste, pois sabia que de um modo ou de outro, eu fazia parte deste sistema, nomeadamente a escola tradicional.

Estes dois alunos, em particular, como tantos outros, são realidades que comprovam o cumprimento dos objetivos e missões da AEC-TEA sobre todos, a incitação da valorização da educação para a vida e pela a vida do indivíduo.

1.6– O projeto de fotografias

Desde 2009, a AEC-TEA vem desenvolvendo o trabalho com a fotografia. Através do financiamento da SECULT, Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, a instituição deu início as propostas elencadas no projeto “AEC-TEA Educação e Cultura” nascido da valorização e identificação com a cultura popular. Em síntese, o projeto-piloto que deu a alavancada para a fotografia previa a criação de um estúdio digital a fim de desenvolver o olhar crítico do aluno através das representações documentadas por meio da imagem fotográfica.

Charles Exdell foi um voluntário da associação a quem enfatizamos o destaque e o mérito de idealizador do projeto de fotografias. Para ele,

a fotografia é o descondicionamento da visão. Ela surge de um ponto de vista e interage com muitos outros pontos de vista. Através da fotografia, o aluno ouve a própria voz, a do outro e de tantos outros. Defendo que a foto representa o real, mas não é o real. É descoberta e a criação de um novo mundo. Com ela, o aluno cria o mundo que quer ver e o mundo que quer mostrar. É como se ela fosse uma coisa aberta e cheia de vozes. Então ele (o aluno) é visto como o autor do mundo representado que ele mesmo criou na foto (Entrevista concedida em 16-07-2012).

Seguindo os objetivos do projeto de fotografias, foi criado um espaço virtual, intitulado “Fotografia e Textos Virtuais”, um espaço onde professores e alunos se conectam para promover debates com as imagens, postar as fotos produzidas, produzir intertextualidades com outras imagens, com músicas e literaturas. Muitos alunos têm

seu próprio blog conectado ao espaço “Fotografia e Textos Virtuais”, em que eles postam assuntos técnicos sobre a fotografia, resumos das aulas, links da Web, que tem alguma ligação com as aulas. Um aluno também é o responsável por manter esses espaços. Neles, o papel do professor é de acompanhar visualmente as imagens, os textos, informar alguma situação extra, comentar a produção dos alunos, ou seja, o professor é coadjuvante, conforme sugere os princípios da educação inovadora.

Após a difusão apoteótica do Facebook, muitos alunos migraram para este espaço para divulgar suas imagens. Com isso, a comunidade passou também a participar ativamente das discussões, depreendendo, desta forma, maior interatividade discursiva-interpretativa do contexto local.

1.7 - A construção da aprendizagem no curso de fotografias: a Inovação Pedagógica

A autoconstrução da aprendizagem é um fenômeno fundante para a inovação pedagógica acontecer. A aprendizagem para Lave (1996), não se constitui separada do mundo social, é um fenômeno muito além desta relação. Envolve ação, pensamento, sentimento, reconhecimento identitário e pertencimento. Sendo assim, a aprendizagem é um fenômeno multirrelacional.

Ao se tomar o ideário da AEC-TEA como um contexto de aprendizagem inovador, retomamos nossas discussões acerca da aprendizagem situada em Lave (1996) e acerca da aprendizagem colaborativa de Vigotski (2010) para elucidar nossa reflexão sobre a aprendizagem desenvolvida no curso de fotografias da instituição.

Analisamos o depoimento da aluna Franciele Silva, compartilhado em seu blog “Congelando o tempo”,

Desde o ano de 2009 passamos a ter a oportunidade de participar do curso de fotografia na AEC-TEA, uma oportunidade diferente, desde então tivemos contatos com muitos professores diferentes, que ao longo do curso estão nos ensinando, não apenas as técnicas de usar a câmera fotográfica, mas também até que ponto podemos mudar, transformar e impressionar uma pessoa através da fotografia. Jamais me esquecerei de uma aula do curso, na qual estávamos falando sobre objetivos. Dentro da foto, nada é por acaso, todos elementos que ali estão foram bem pensados e planejados. Será que não estamos sendo coagidos através de uma imagem? Qual a técnica que foi empregada? É como se nós (alunos do curso) estivéssemos saindo do patamar

de meros observadores para nos transformar em construtores de ideias.
(Disponível in: <http://tempoegelo.blogspot.com.br/> acesso em 25-06-2013)

Pela narrativa, inferimos de modo mais específico, a construção da aprendizagem foi percebida como um processo híbrido, multirrelacional com o mundo-vida dos sujeitos. Um fenômeno mediado, interagido e construído em parceria com o outro. Podemos defini-lo ainda como um processo de descoberta do outro, do eu e do nós, e por isto, é visto aqui como transversal. É crítico e instaurador de afetações extra e intrapsicológica, e ademais, é um processo carregado de subjetividades, pragmatismos e praxiologias, nomeadamente através do ato fotográfico, defendido aqui como um ato hermenêutico, crítico, subjetivo, discursivo e reproduzidor de compreensões e sentidos moventes.

Quando a aluna se questiona “será que não estamos sendo coagidos através de uma imagem”, refletimos como Thompson (2001) que o poder cultural ou simbólico, entendido como um fenômeno social penetrante, se caracteriza como diferentes tipos de ação, expressão e recepção de significados simbólicos. Se defendemos a comunicação e a interpretação por meio do aparato fotográfico como ação e práxis, então, as trataremos como um território de poder simbólico. Aliás, entendemos como Thompson (2001), que a atividade simbólica é característica fundamental e penetrante da vida social, em igualdade de condições com a atividade produtiva e coercitiva. Há, todavia, segundo o mesmo autor, uma grande variedade de instituições que assumem um papel histórico de acumulação dos meios de informação e comunicação, a exemplo da escola, que se ocupa da transmissão de conteúdos simbólicos adquiridos e com o treinamento de habilidades e competências para produção, transmissão e recepção, agindo muitas vezes, na distribuição de modo forjado destes conteúdos pelo mundo social. Sendo assim, o questionamento da aluna legitima a política de sentido das imagens e nossa insurgência com relação às práticas pedagógicas escolares tradicionais com uso da imagem por mera ilustração do texto verbal.

Fino (2008) nos orienta a pensar em termos de inovação pedagógica como uma descontinuidade com o velho paradigma educacional, nestes pressupostos, cai por terra o treinamento dessas habilidades, uma vez que entendemos a comunicação por meio das formas simbólicas como aberta, híbrida, transversal e instauradora de sentidos multirreferenciados. E ademais, trabalhamos aqui com a ideia de transposição dos aprendizes e professores para agentes destas ações, em paralelo com os ideais

construcionistas: o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino, centrando a atividade exclusivamente no aluno, de modo que o professor assuma um papel mais periférico, todavia, essencial na servência de assistente, guia e agente metacognitivo.

De acordo com o projeto estrutural das práticas desenvolvidas no curso de fotografias, anexo II, para atender a estas implicações da inovação pedagógica, destacamos aqui os objetivos do projeto.

- a- Formar uma base de artistas em Capim Grosso capaz de se expressar de uma forma livre e criativa, seja no meio que for, e capaz de aproveitar de novas tecnologias para publicar e divulgar suas obras;
- b- Matricular jovens dos setores sociais mais prejudicados da cidade para que eles tenham a oportunidade de dar a sua voz ao mosaico artístico da cidade;
- c- Incentivar a participação da comunidade no diálogo de arte, dinamizando a agenda cultural do município e diversificando essa oferta;
- d- Viabilizar financeiramente a produção de arte pelo próprio artista, seja pela capacitação tecnológica, seja pela venda direta de obras;

No dia 28 de setembro de 2012, acompanhei os alunos da AEC-TEA em Salvador onde eles foram para apresentar suas imagens e falar sobre Capim Grosso para jovens soteropolitanos juntamente com seus professores. Todos estavam muito empolgados e cada um teve a oportunidade de falar de suas fotos, o que cada imagem pode representar, o porquê de ter tirado e reproduzido tais imagens. Pude perceber um encantamento ainda maior naqueles que não participavam das atividades fotográficas, pois era visível o desejo de participar, de confluir com a produção, fazer crescer e fomentar ainda mais a discussão acerca da representatividade das fotos em relação aos sentidos de identidade e pertença a uma determinada prática e contexto. Momento dialogado num encontro com outras culturas, outros sujeitos e outros contextos. Os jovens fotógrafos capimgrossenses estavam, assim, assumindo a posição de não meros produtores de imagens, mas de mensageiros através do uso social da imagem por meio

de uma prática pedagógica socializada e construída num fluir entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz.

Para leitura do depoimento da aluna Josy Almeida, recorremos a Freire (1987) o homem se faz na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Para o processo formativo do homem, não basta apenas o pensamento. É necessário desenvolver a prática refletida e reflexiva.

A Fotografia nos leva a um universo distante, e ao mesmo tempo é tão próximo da gente! A cada aula que temos é um aprendizado novo. Uma nova forma de refletir sobre o que é fotografar! Num gesto simples do cotidiano, passamos a ver situações mágicas para uma fotografia! É um universo onde o olhar se torna sua arma principal, e a imaginação entra em cena. É tudo muito fascinante! (Depoimento da aluna Josy Almeida disponível em <http://descobrinhaofoto.blogspot.com.br/> acesso em 10-06-2013).

Gomes (2004), por sua vez, considera que quando um texto é produzido fora da escola – principalmente, os imagéticos, se fundam em outros princípios que não são aqueles comumente eleitos pela escola. Assim, torna-se imprescindível questionar sobre seus sentidos e a sua utilização nos processos pedagógicos, devendo, estes serem percebidos nos processos de construção de sentidos políticos, sociais, culturais, portanto, híbridos e instauradores e interpretações plurissignificativas.

Somadamente, o uso da imagem por mero enfeite ou recurso ilustrativo do conteúdo, por exemplo, nada mais é do que a concretização do tradicionalismo. As câmeras fotográficas proporcionam novas formas de interação social, comunicação e colaboração nas mais diversas formas de circulação social. Com ela, encontramos a possibilidade de o aprendiz criar novos ambientes, novas formas de aprendizagens, novas formas de compreender as realidades vividas e novas formas de comunicar de maneira desvestida do taylorismo vigente na escola tradicional, provendo a autoria social, a autonomia, a transdisciplinaridade e o pluralismo transversal na abordagem dos assuntos diversos.

Abaixo, fotografias dos alunos em realização de atividades realizadas por uma das turmas. A tarefa era produzir um meio viável de divulgar, numa Feira Cultural, os trabalhos realizados em campo. As imagens fazem parte do acervo da associação de modo que não foram informados os créditos do fotógrafo.



Imagem 01. Alunos discutindo sobre as fotos



Imagem 02. Alunos montando exposição



Imagem 03. Alunos montando seus ensaios



Imagem 04. Amostra dos livrinhos-ensaios fotográficos



Imagem 05. Exposição de fotos em Feira Cultural



imagem 06. Exposição de fotos no centro da cidade



Imagem 07. Exposição de fotos – animais desfilando com as fotos penduradas

Para o construcionismo, as ferramentas cognitivas devem favorecer ao aluno tanto o aprender como o aprender-sobre-o-aprender (metacognitividade). O ato de fazer, de construir e de descobrir, para o aprendiz, é uma tarefa, por natureza, significativa, envolvendo-o de forma afetiva e cognitivamente com o processo de aprendizagem. Mais do que atuar, o aprendiz precisa interatuar, criar e partilhar. Brazão (2008, p. 36) auxilia essa discussão, inferindo que “aprender significa tornar-se uma pessoa diferente face às possibilidades dos sistemas de relações, com significado, que as tarefas, as funções e compreensões possibilitam. Aprender é condição e forma evolutiva de pertença a uma comunidade social.”

Tomando a produção e recepção da imagem como um processo cognitivo, Aumont (2004, p. 112) sugere que esse processo trata-se de um lugar de dupla atividade racional e cognitiva: “por um lado, emprega as atividades cognitivas gerais que lhe permitem compreender a imagem, por outro, emprega saber e modalidades de saber, de algum modo, incluídos na própria obra (como uma espécie de modo de usar)”. Isso, levando em consideração que esse modo de usar é particularizado de acordo com contexto social, ideológico, cultural tanto do agente produtor como do agente receptor do conteúdo simbólico representado.

Ademais, muito além das teorias sensoriais gestaltistas, defendemos aqui a aprendizagem por meio da percepção visual como uma forma de ação voyeurística através do ato fotográfico. Uma ação cunhada, conforme sugere Aumont(2004), na cognitividade dupla entre a compreensão e o uso, acrescentamos ainda, entre a produção e a circulação social.

1.8- O conhecimento da cultura como meio de construção de aprendizagem

Capim Grosso é uma cidade no interior da Bahia, situada no perímetro da seca, que constantemente assola o Nordeste brasileiro. Uma cidade, à primeira vista, simples e acolhedora. Devido ao seu posicionamento geográfico privilegiado (a cidade está localizada num grande entroncamento rodoviário) desenvolveu-se rapidamente no tocante ao crescimento populacional, todavia, deixou resquícios de muitas mazelas sociais com relação à educação, saúde, segurança, empregabilidade, perspectiva de vida e o pior, fácil acesso para o consumo e tráfico de drogas.

A prática pedagógica desenvolvida pelo curso de fotografias busca integrar de forma etnográfica esses microaspectos da cotidianidade do povo capimgrossense e se compromete em criar apresentações e representações, simulações e dissimulações das realidades vividas. Para isso, adentra na comunidade, e a reconfigura como “tecido social da aprendizagem”, buscando elementos que refletem na identidade dos aprendizes enquanto autores sociais críticos. Os alunos constroem conjuntamente com os professores os temas a serem trabalhados. Criam percursos a serem trilhados com as câmeras fotográficas, escolhem seus temas (geralmente aquele que se autoidentifica – ver tabela em anexo) e reconstróem o roteiro das aulas para além do espaço físico da instituição. Na seção subsequente, neste capítulo, apresentaremos alguns dos trabalhos realizados por meio desta proposta didática.

Para Freire (2011), a educação deve despertar a “curiosidade epistemológica” nos sujeitos para a autoconstrução da aprendizagem, ou poderíamos dizer, domínio do objeto, conforme sugere Brazão (2008), para uma perspectiva transformadora. A propósito, aprender, no âmbito da inovação pedagógica, é a construção. Uma atitude eminentemente política e dialógica entre a atividade prática, a cooperação e a partilha, desvelando, dessa forma, o *status quo* do aprendiz como ator-autor da aprendizagem.

Percebemos que a proposta da inovação pedagógica advém da necessidade da construção do conhecimento pelo aprendiz mediante diversas ferramentas, atividades situadas e interagidas com ênfase na aprendizagem, que se encaixe nos contextos atuais de tecnologia, globalização de informação, integração do indivíduo à cotidianidade, desenvolvimento da criticidade, formação integral do cidadão, transformação social e na emancipação do indivíduo. O professor, por sua vez, deve mediar e dar assistência ao aprendiz, agindo na zona de desenvolvimento proximal para que este nutra e amplie seu nível cognitivo. A prática pedagógica no curso de fotografias da AEC-TEA é democrática e atende a esses requisitos; acontece ainda por um processo itinerante no qual um aluno mais apto pode assumir o papel de mediador da aprendizagem. Durante as observações, pude analisar isso com as alunas Diana Souza, Josy Almeida e Kílvia Gadêlha, assumindo o papel de colaboradoras-multiplicadoras da prática.

2- A aprendizagem como prática social. Outros olhares para a comunidade

O construcionismo para Fino (2000), tem como premissa-chave a exigência de uma aprendizagem situada, a negociação social do conhecimento e a colaboração entre os sujeitos do processo. Conceitos substantivos para defesa aqui da inovação pedagógica no âmbito do curso de fotografias da AEC-TEA. Ao trazermos esse objeto de pesquisa, defendemo-lo como uma construção social do conhecimento, fator fundante para inovação pedagógica. Por isso, corroborando com Brazão (2008, p. 26), a aprendizagem é um fenômeno inerente à prática e como tal inseparável desta.

Ao refletirmos sobre o depoimento da aluna Cristiane Oliveira, cabe inferirmos como a fotografia se comunica em suas polissemias e transcende os limites da sua fixidez para a subjetividade, constituindo-se como uma construção das representações sociais e imaginárias, implicando num vetor de conhecimento, que age como um objeto-processo constituinte de aprendizagens múltiplas.

A fotografia para mim, sempre foi uma forma de ver e analisar o mundo por outro ângulo de maneira que eu pudesse ver criticamente as relações humanas com todo o espaço que vivemos. Então, quando descobri o curso de fotografias, eu passei a ter um olhar mais crítico e analítico de como cada cena retratada não era apenas para mostrar ou documentar. É como se houvesse uma história além da foto, como e o porquê ela foi tirada. Os detalhes, que não imaginava que tivesse para entender e decifrar uma

fotografia são como uma razão extra como uma mensagem nas entrelinhas. Vemos criticamente como cada foto foi tirada e aprendemos a ter uma visão mais ampla sobre tudo. E não é apenas na fotografia que o aluno torna-se crítico, mas na vida em todas as suas relações sociais. A fotografia possibilita a nós a oportunidade de escrevermos nossa história e raízes, indo mais além que o mundo das palavras, ela nos dá a possibilidade de escrever com imagens, passar não somente uma mensagem da fotografia para propaganda e sim da fotografia como arte ambígua, que revela a cada um, uma mensagem a ser compreendida e assim, os alunos descobrem que o ato de fotografar pára o tempo. É mais do que simples lembrança, e sim uma arte a ser desfrutada. (Cristiane Oliveira, entrevista cedida em 18-06-13).

Acreditamos como Vigotski que o desenvolvimento cultural ocorre a nível inter e extrapsicológico e são nestes níveis que a produção, recepção, leitura, interpretação da imagem fotográfica se (re)contextualizam num jogo cíclico entre o fenômeno representado, as dimensões herméticas e a transversalidade de sentido. Defendemos nos capítulos anteriores, que a contemplação do mundo, a partir do ato (fotográfico) para experiência educativa, implica na mediação e na atividade do sujeito, que lhe confere status de ator-autor, construtor de sentido político e dialógico pela representatividade social e imaginária do mundo como materialidade concreta. Ratificamos isto, para leitura das narrativas abaixo:

No silêncio e no invisível do que somos, habitam percepções muito pessoais, e então, quando deixamos esse mundo aflorar, entendemos que temos particularidades e são elas que devem brotar nas imagens que produzimos. No fundo, a fotografia que tiramos é aquela que nos apresenta (Flávia Bonfim, professora de fotografia. Observação Participante em 28-09-2012).

Me pergunto de que se constitui o mundo invisível de cada imagem. Vem do interior do fotógrafo? Vem das pessoas que olham as fotos? Vem do mundo marginalizado, que é invisível aos nossos olhos? Porque ver é uma coisa, enxergar é outra, e nós precisamos enxergar mais. Se as pessoas soubessem enxergar seus semelhantes, o mundo seria bem melhor. O mundo moderno está nos privando de ver aquilo que é aparentemente simples, que é nosso, como se a gente fosse todos cegos. E a fotografia nos permite aprender a ver, a enxergar tanto o lado bom como o lado ruim do mundo (Josy Almeida, aluna, em mediação com outros alunos: Observação Participante em 04-10-2012).

Depreendemos destas narrativas, as provocações que a fotografia instaura nos indivíduos, e com isto, questionamos o papel do sujeito e o papel do objeto desta relação. Com a fotografia, torna-se tímida essa dicotomia em termos de índice e representação. Sua transversalidade de sentidos a torna sujeito-objeto implicado, inclusive, de representação identitária do sujeito que a produziu.

Memoramos que para Fino (2008b, p. 2), “a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”. Nesse âmbito, não basta à aprendizagem apenas a prática irrefletida, mas sim um conjunto de intercríticidades e responsabilidade participativa na interação social como práxis cognoscente. Conforme a narrativa da aluna Josy Almeida, podemos analisar essa dimensão pela ótica das múltiplas referências que substanciam a aprendizagem a partir do ato fotográfico.

2.1- Fotografia: um olhar outro para a comunidade

Sousa (2004) defende que a comunidade educativa deve ser um espaço de pluralismo cultural, de expressão e de afirmação prática de referências e identidades como ponto de partida dos processos de aprendizagem no sentido de valorização das cosmovisões localizadas, pessoalizadas, em respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais. Para a mesma autora, os aprendizes devem ser vistos “como seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (SOUSA, 2004, p.15). Neste veio, a mesma autora defende o olhar etnográfico para os “pequenos mundos”, para as dimensões cotidianas da vida, para as microsociologias no sentido lapassadiano.

Para essa exemplificação, abordaremos as fotografias abaixo, produzidas pelo aluno Ubiratan Almeida, num bairro periférico - as chamadas casas populares - da cidade de Capim Grosso, em conversa, ele nos informava que

Eu escolhi fazer um ensaio nas casas populares, por ser um local meio excluído em relação a outros locais da cidade. A minha intenção era registrar o cotidiano do pessoal que vive por lá. Foi uma experiência muito boa! Após concluir o ensaio, fui outras vezes para fotografar. Eles são muito amigáveis e amáveis, gostei bastante! (Ubiratan Almeida, conversa informal, em 40-07-2013).



Imagem 08. Fotografia Ubiratan Almeida



Imagem 09. Fotografia Ubiratan Almeida



Imagem 10 . Fotografia Ubiratan Almeida



Imagem 11. Fotografia Ubiratan Almeida



Imagem 12. Fotografia Ubiratan Almeida



Imagem 13. Fotografia Ubiratan Almeida

É perceptível por um lado, nessas imagens, a representação das singularidades de um bairro periférico, e por outro, a representatividade que não foge ao senso comum de tais contextos. As imagens trazem outros elementos coadjuvantes dos aspectos subjetivos que ai se instauram. Poderíamos questionar o fato de todas as fotos serem em preto e branco, por exemplo, mas qualquer resposta imediatista conduziria nossas percepções

para um único plano de interpretação e isto fugiria do carácter hermenêutico multirreferencial a que este estudo se propôs.

Por isso, não seremos nós a buscar os implícitos de cada imagem. Queremos dialogar com o leitor acerca da implicação destas fotografias na perspectiva dos sentidos rizomáticos e conectados com o universo simbólico da própria iconicidade e das complexas relações entrelaçadas no âmbito das subjetividades do fotógrafo, do fotografado e dos receptores. Isso implica que os sentidos das fotografias apresentadas são substanciados com o contexto social, histórico, temporal, espacial, que agem como determinantes de identidade e pertença dos autores sociais, ou seja, do eu, do outro e do nós. Isso se aplica tanto para o aluno que produziu as fotos como para nós e outros tantos observadores destas imagens. Quando lemos: “eu escolhi fazer um ensaio nas casas populares, por ser um local meio excluído em relação a outros locais da cidade. (...) Eles são muito amigáveis e amáveis, gostei bastante”, fica perceptível muito mais elementos implícitos do que elementos revelados, e são estes implícitos que devemos considerar nas leituras destas imagens.

Não sabemos o que se esconde por trás de cada foto, então, Barthes (1984) nos fala da escrutação da fotografia, ao passo que Sontag (1981) nos atenta para o jogo de vela-revela representativo da realidade que a fotografia detém, portanto, nos valem aqui em Sousa (2004), no fundo, é o universo simbólico comum, ou seja, é a partilha de significados comuns a definir a pertença, a identificação do sujeito a um determinado grupo e suas ações sobre este.

Assim, o observador cuidadoso busca inferir da imagem as subjacências, os implícitos e as aberturas de sentido para compreender os dizeres e os indizíveis, a inteligibilidade e o inegável. Nisto Gomes (2012) já nos advertia do carácter impreciso e plural das imagens, dos seus sentidos sub-répticos e transgressores, sentidos estes muitas vezes forjados. Por isto, o mesmo autor depõe em favor de uma estrutura rizomática significativa como território de configuração dos sentidos das imagens.

Quando um aluno adentra na comunidade, interessado em revelar seus aspectos constituintes, e conclui: “eles são muito amigáveis”, no fundo é perceptível tanto uma identificação como um distanciamento. De modo que, para chegar a esta conclusão, ele se apodera de uma multiplicidade de elementos extraídos tanto do seu olhar etnográfico como do seu olhar fotográfico para elencar significados e produzir sentidos. As

idiosincrasias são determinantes neste processo. Por isto defendemos o desenvolvimento de um olhar etnográfico, crítico e relativizado para compreensão destes microaspectos, sob o signo de um fazer fenomenológico, que ressignifique as compreensões dos indivíduos acerca das (des)semelhanças ontológicas do mundo-humano. Ademais, para Sousa, em paralelo às ideias freireanas,

O sujeito tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, em encontro 'dialógico' com o outro. Desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito consegue gradualmente aperceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes. A educação é desse ponto de vista, uma ação cultural que tem a ver com o processo de consciencialização crítica. (...) a consciência passa a ser crítica quando o homem assume uma posição verdadeiramente epistemológica de busca de conhecimento, em imersão na essência fenomenológica do objeto que pretende analisar (SOUSA, 2004, p. 175).

Somado a isso, Mafessoli (1995) nos informa que essa visão, na perspectiva da sensibilidade fenomenológica, permite por um lado, estar-se atento aos objetos, aos eventos em toda sua concretude e dinamismo. E por outro lado, essa perspectiva nega a separação em todos os domínios referenciais, considerando-os em globalidade total. E isso se aplica a todos os sujeitos envolvidos aqui neste processo, inclusive, ao nobre leitor.

2.2 - As imagens da comunidade sob um novo olhar. O além e o aqui dos nossos horizontes

Convivemos numa região, conforme já mencionamos, castigada pela seca, pela devastação do Semiárido que se alonga na Caatinga por longos períodos do ano. Um lugar de singelezas peculiares e de um povo que se caracteriza, lembrando Euclides da Cunha, antes de tudo, um forte.

Um olhar cuidadoso consegue visualizar, em outro ângulo, uma série de imagens que restaura a beleza e as cores dum Sertão outro, ou um mesmo Sertão num olhar outro. O singular e o plural, a identidade e a apropriação do espaço-tempo desvelados num simulacro plurissignificativo: a fotografia.

Na imagem abaixo, a aluna Josy Almeida em seu blog “Descobrimo a foto”, toma a composição “Além do horizonte”, de Roberto Carlos como pano de fundo para anunciar as belezas implícitas no cenário das paisagens sertanejas. Na composição, o eu-lírico conclama por um lugar além do horizonte que seja bonito e tranquilo, onde a paz reine. E neste sentido, a aluna propõe a mensagem de sua fotografia, abaixo apresentada.

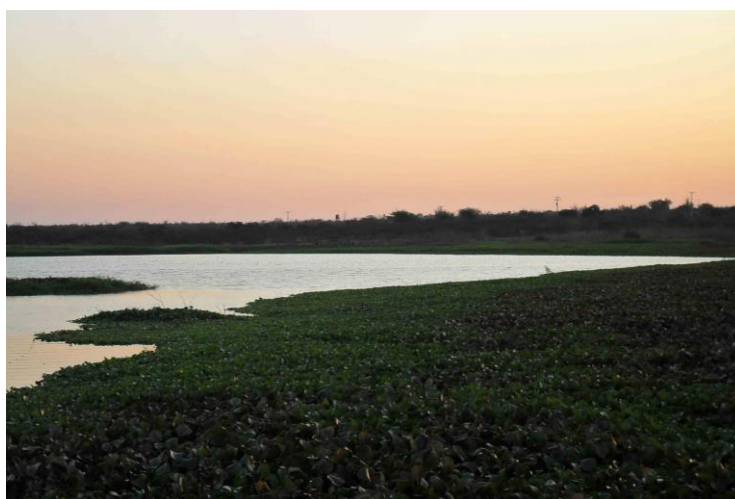


Imagem 14. Fotografia de Josy Almeida

A beleza e o encantamento elevados pela imagem-poema e o poema-imagem transportam nossas mais profundas imaginações aos recantos mais pitorescos e bucólicos para alhures do Sertão. Para Mafessoli (1995), a imagem sempre foi um lugar de refúgio, uma maneira de viver a dissidência, a expressão dessa utopia, que renova na busca por uma sociedade mais perfeita ou menos empobrecida. De fato, as imagens desta seção, estão para aquilo que Mafessoli vem chamando de “a bela escapada”, que sempre remete para um outro lugar, melhor, mais belo, mais harmonioso, e que instaura o sentimento de pertença a uma cultura de “casa”.



Imagem 15. Fotografia de Magna Oliveira



Imagem 16. Fotografia de Kílvia Gadêlha



Imagem 17. Fotografia de Josy Almeida



Imagem 18. Fotografia Ueslaine Sousa



Imagem 19. Fotografia Ubiratan Almeida



Imagem 20. Fotografia Magna Oliveira



Imagem 21. Fotografia Magna Oliveira

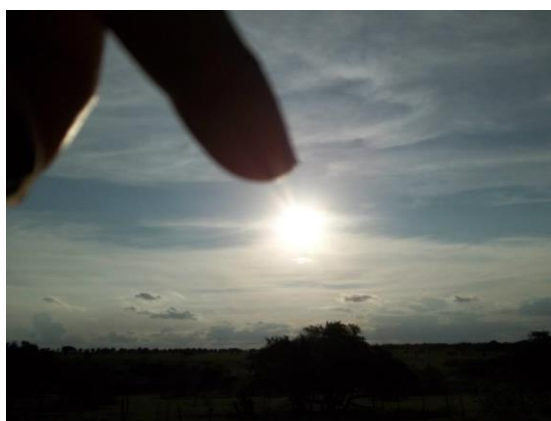


Imagem 22. Fotografia Magna Oliveira

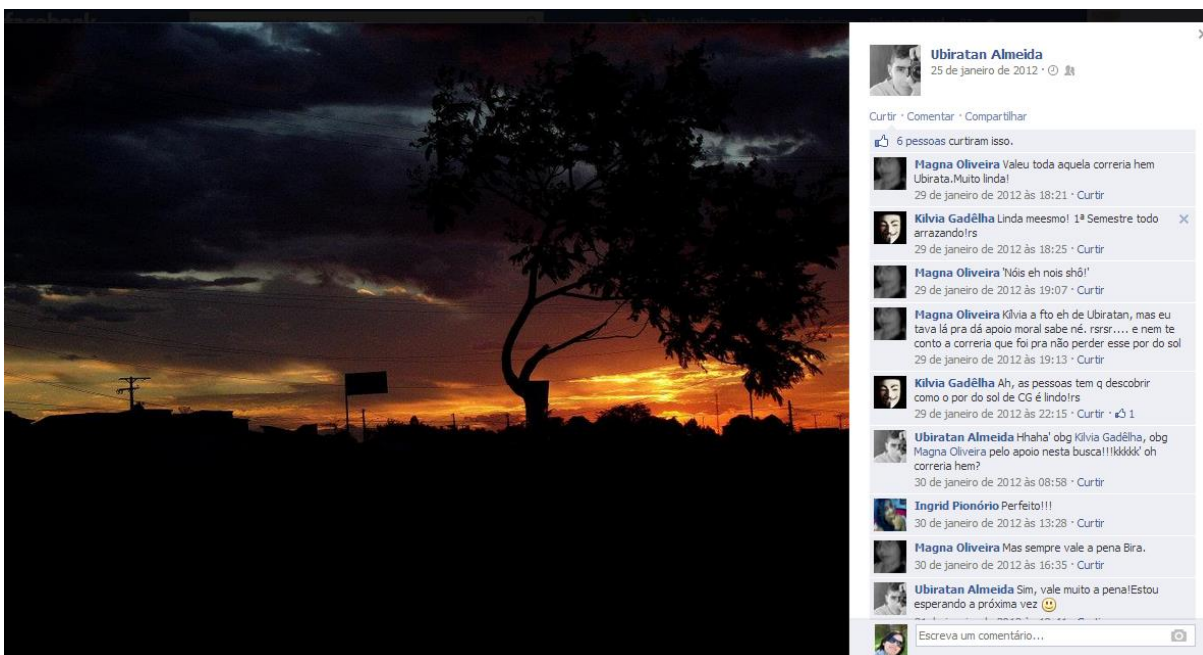


Imagem 23. Fotografia Ubiratan Almeida

Não podemos negar que cada detalhe destas imagens aponta para uma metáfora celebrativa do corpo estético do Sertão. Além disso, desvelam as minúcias imanentizadas do olhar fotográfico destes protagonistas do conhecimento, autores sociais, compreendidos por Mafessoli (1995), como aqueles que representam, diante dos outros, alguma coisa. Ainda para o mesmo autor, epifanizar as coisas, oferecê-las em espetáculo constitui também num ato de exaltação do próprio corpo social, por meio de uma matéria que permite fundir e confortar o estar-junto e o estar-com o social. Lembramos que imagens são construções profundas, que representam, simulam e dissimulam realidades. Nesta perspectiva, Gomes sugere que

el acto de observar es una experiencia formativa. En algunos tipos de investigación la observación es la principal forma de conocer. Observar es un gesto de producción de sentido desde el momento de la elección del objeto, del ángulo de observación y de las alteraciones provocadas en el escenario. Es por causa de esto que se dice que el observador altera la escena observada y es modificada por ella (GOMES, 2012a, p. 143).

Para Freire (2003), o homem é por essência, um ser relacional no e com o mundo. Essas relações projetam-se na ordem das conotações, das pluralidades, das transcendências e da criticidade reflexiva. Nesse sentido, o homem cria, recria e, por conseguinte, auto se identifica como ser histórico, social, cultural, como ser pensante e comunicativo, aliás, a comunicação, que é fundamental para convivência humana. De um modo ou de outro, o homem funde-se em comunicabilidade.

Numa de nossas observações da atividade pedagógica (fotos em anexo no diário de bordo), as professoras entregaram alguns livros de fotografias cotidianas para os alunos dialogarem com o objetivo de depois saírem para fotografar a comunidade. Um dos pontos mais atrativos desse momento foi o diálogo nas interações, a autoidentificação e as interpretações que iam surgindo. Alguns alunos comentaram que não gostaram dos livros, não gostaram das imagens, mas não queriam dizer o porquê. Para mim, ficou visível, que essa postura aplicava-se a um certo nível de rejeição por identificar-se representado num cenário de extrema pobreza. Numa outra imagem, todos os alunos (a sala estava composta por 18) comentaram sobre uma fotografia de um senhor que comemorava sua festa de 80 anos. A professora questionou a razão do interesse, o que aquela imagem representava para eles e nas respostas, descobrimos que daqueles 18 alunos, apenas 01 tinha avô ou sabia quem eram seus avós.

Após essa discussão, acompanhei o trabalho de campo, no qual os alunos iriam fazer algumas imagens da comunidade que representassem a vida cotidiana de cada um. Assim, é perceptível que essa prática se origina de uma postura docente democrática, que coincide com os pressupostos da inovação pedagógica: o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Neste caso, especialmente, este mínimo de ensino é "o máximo" em termos de qualidade e democracia por criar situações de aprendizagens e interação em alternativa às práticas tradicionais.

2.3- A fotografia como prática de aprendizagem comunicativa e inclusão social

Iniciamos nossas reflexões nesta seção, com o depoimento da professora Flávia Bonfim na oportunidade de discutir sobre o papel social da imagem para os alunos da AEC-TEA:

Hoje quase tudo é imagem, vamos nos tornando preguiçosos para ler textos e até para ler imagens, elas entram sem pedir licença, porém a nossa desatenção pode ser fatal. Elas podem interferir no que pensamos e somos sem nos darmos conta. Por isso, trouxemos a importância de se adquirir cultura visual, cultura fotográfica. Precisamos olhar com atenção para tudo, precisamos ter muito cuidado com as naturalizações. É preciso sempre fazer o esforço para ver o mesmo de outro ângulo. Tudo pode ser diferente. Ficar consciente dessa visão nos dará a possibilidade de produzir imagens com mais significado e expressão. É importante ter vocabulário, ou seja, é importante ter a experiência do olhar. Um olhar maduro sabe que existem infinitas formas de ver uma situação, mas esse olhar sabe também que é preciso ter claro o que se quer dizer para escolher a melhor forma de dizer; com isso queremos dizer que o importante é o conhecimento. O compromisso com o conhecimento, com a cultura, com a leitura é o que nos diferencia na vida e na nossa produção no mundo. Precisamos pensar constantemente: que fotografia queremos colocar no mundo e porquê? O que queremos dizer, o que pensamos das coisas? O que significa cada coisa se você não tem opinião sobre elas? Ou um texto/imagem dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. (Flávia Bonfim, disponível in: http://aecteafotografia.blogspot.com.br/2010_03_01_archive.html. acesso em 01-06-2013).

É perceptível a preocupação da professora em despertar um olhar crítico nos alunos, conscientizá-los da expansão e utilidade da imagem no âmbito da comunicação contemporânea. Em todos os campos da atividade comunicativa, a imagem faz-se presente, e por isso, emerge a necessidade de se pensar numa cultura visual como *ethos* que abraça o campo epistemológico e praxiológico sobre a abrangência imagética na discursividade cotidiana. Vejamos uma exemplificação de significativa implicação a respeito desta questão, que seu deu no âmbito deste objeto-estudo.

Para Jorge Oliveira, aluno das aulas de fotografia da AEC-TEA, morador da zona rural, a fotografia trouxe a dialogicidade crítica e o sentimento de Sujeito pertencido, fenômeno que com a palavra escrita nos moldes do ensino convencional, ele apresentaria maior dificuldade e possivelmente pouca visibilidade em virtude das deficiências que ele apresenta na comunicação escrita. Em seu blog, “Realidade

Campesina”, a título de situar o leitor sobre o papel da fotografia a que nós defendemos no âmbito da comunicação e interpretação da realidade, dialogamos com aquilo que Giroux (2004) entendera como a negação das vozes, e por isso faz-se necessária para o mesmo autor, uma pedagogia crítica da representação. Isto porque a fotografia produz sentido diversos, crítica social e, sobretudo, dá voz ao aluno, de maneira que fica perceptível nas fotografias seguintes a estruturação das redes significativas e o sentimento de pertença e autonomia representada.



Imagem 24. Fotografia de Jorge Oliveira



Imagem 25. Fotografia de Jorge Oliveira



Imagem 26. Fotografia de Jorge Oliveira



Imagem 27. Fotografia de Jorge Oliveira



Imagem 28. Fotografia de Jorge Oliveira



Imagem 29. Fotografia de Jorge Oliveira

O citado aluno teve a oportunidade de participar e produzir, através de suas fotos, o sentido de que Ricoeur (2011) nos fala, que se constitui como evento. Possibilidade esta quase latente na discursividade do ensino tradicional para um mesmo aluno que apresente as mesmas adjetivações de escrita. Sendo assim, ratificamos as ideias de Fino (2001), quanto ao futuro da escola do passado ao expor que

eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada, todos por igual, independentemente das suas características e das necessidades. A humanidade foi capaz de sobreviver milênios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela (FINO, 2001, p.3).

Neste sentido, defendemos a emergência de práticas pedagógicas inovadoras, comprometidas com o desenvolvimento do senso crítico e com uma educação emancipatória, pragmática e constituída em respeitabilidade e autoria social.

2.4- A cultura retratada como determinante da identidade e do reconhecimento do sujeito histórico

À luz da hermenêutica e da abordagem fenomenológica para interpretação da prática pedagógica de produção de sentido por meio do texto visual, objeto desta pesquisa, não se pode descartar a complexidade constituída nas interações sociais e simbólicas dos sujeitos envolvidos. E nesse veio, concordamos com Geertz (1973) ao afirmar que devemos apoiar em “amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as em especificações complexas” (GEERTZ, 1973, p.38).

Para o mesmo autor (1973, p.15), a interpretação da cultura mediante os artefatos semióticos de construção de sentidos recebe a assertiva de que a cultura configura-se nas teias de significados que o homem mesmo teceu e encontra-se irremediavelmente preso nelas.

Para Fino (2000), o indivíduo é integrante da cultura, no interior da qual nasce e cresce como uma espécie de fluido amniótico. É nesse âmbito que o indivíduo se desenvolve à medida que aprende interpretar a cultura, fazendo dela matéria-prima da cognição. Ao mesmo tempo atua sobre a cultura, usando utensílios culturais como a linguagem, no caso aqui estudado a imagem fotográfica, das culturas representadas, mediando a cognição e a interação com os outros.

Retomamos nossa discussão nos capítulos anteriores acerca da cultura como um fenômeno heterogêneo, evolutivo e emancipatório; determinante de pertencimento histórico local-temporal do ser e das ações do indivíduo numa comunidade. Brazão (2008) vem ao nosso auxílio e toma a cultura como um modo de olhar, isto é, uma “lente” que filtra o olhar sobre o mundo. Na fotografia, essa reflexão germina categoricamente no modo de cada aluno enxergar seu espaço e representá-lo, sendo assim, a cultura também é condicionante da ação desses meninos e meninas para projeção fotográfica.

A narrativa abaixo é complemento das fotografias que a seguem. A aluna Kílvia Gadêlha é reticente ao expressar sua polivalência de interpretação cultural, identitária e seu encantamento frenético por aquilo que observa. Seu olhar etnográfico torna-se um corolário laborioso de sentidos plurais, que atravessam as dimensões das ciências

interpretativas e se impõe como epistemologia em pluralidades referenciais, conforme sugere Sousa (2000), e/ou em outros termos, multirreferencialidade conforme sugere Ardoino e Macedo. Neste âmbito, Sousa (2000) nos orienta a auscultação dos diversos mundos culturais, que se aplica, em tese, na observação participante, o que se por um lado transmuda os sujeitos para um *locus* de prática interativa da aprendizagem, por outro, substancia nossas discussões acerca da importância do ato de ver o mundo, de contemplá-lo e simbolizá-lo em imagens sob o signo de uma educação implicada.

Passamos agora a um relato da aluna Kílvia Gadêlha sobre uma manifestação cultural, fotografada por ela. Uma festa comemorativa à colheita do licuri, um fruto típico da região, que serve de alimento e vigoriza a economia solidária e a sustentabilidade do povo sertanejo.

4ª Festa do Licuri: O enraizamento da cultura nordestina

A festa se trata da preservação e reconhecimento do pequeno coquinho encontrado em Capim Grosso e região, sendo plantado ou brotado em milhares de roças das adjacências do município. Uma amêndoa tão pequena, mas de um valor imensurável, capaz de juntar em uma pequena comunidade, o Povoado de Caiçara, milhares de pessoas só para lhe prestigiar. Confesso que sou suspeita para falar dessas festas, onde se reúne centenas de comunidades, pois acho um momento perfeito, toda aquela gente misturada, conversando sobre assuntos diversos do dia a dia, o modo de se vestir, de cumprimentar e acima de tudo de se divertir. São nessas raras ocasiões que a cultura do interior, da gente simples, do trabalhador do cabo da enxada, se fortalece. É velho, é novo, é criança, todos caem no forró pé de serra, no vaqueirama. O samba de roda, com as senhoras, foi um show à parte, elas fizeram sua rodinha no chão de terra batida e podia se ver de longe a poeira, além do Piega, onde os mais velhos fazem aquelas encantadoras batidas de pé se tornarem canções. Lá foi o lugar onde os pequenos se tornavam grandes, onde os simples tocadores formavam famosas orquestras, onde os dançarinos eram verdadeiros artistas, onde um coquinho era motivo de contemplação, onde o que para muitos era pouco para eles eram suas vidas. Ah! Como não se encantar com esse povo que faz transformar o mais simples em algo tão sublime. Por isso são verdadeiros heróis desse sertão de meu Deus! (Texto e fotos Kílvia Gadêlha postado no blog Focando pensamentos)



Imagem 30. Senhor vestido a caráter.



Imagem 31. O som único das batidas da Piega



Imagem 32 Gincana da Quebra do Licuri



Imagem 33. Desfile da Garota Licuri



Imagem 34. Os casais típicos das comunidades



Imagem 35. O artesanato nas comunidades



Imagem 36. O licuri – Fotografia de Kílvia Gadelha

Giroux (2004) entende que a cultura popular é um terreno fértil de imagens que dentro de uma perspectiva pedagógica crítica possibilita a voz de cada um. Ao trazermos a fotografia como um produto da cultura popular, Brazão (2008) já nos orientava que os produtos e práticas que constituem a cultura popular podem refletir na capacidade criativa e inovadora das pessoas, contribuindo para práticas de política de sentido.

É por isso, que numa prática pedagógica que lança mão da cultura popular, é necessário que se reconheça como base epistemológica o contexto social, ideológico, histórico, os espaços de produção e recepção, o global e o particular. Neste sentido, defendemos aqui as multirreferencialidades de produção e recepção de sentidos através do aparato fotográfico.

Nesse âmbito, trazemos outras imagens produzidas pelos alunos da AEC-TEA, que abarcam essas dimensões culturais subjetivas de modo mais específico e mais geral.



Imagem 37. Fotografia de Jéssica Rios



Imagem 38. Fotografia de Jéssica Rios



Imagem 39. Fotografia de Eulália



Imagem 40. Fotografia de Magna Oliveira



Imagem 41. Fotografia de Eulália



Imagem 42. Fotografia de Naiara



Imagem 43. Fotografia de Josy Almeida



Imagem 44. Fotografia de Franciele



Imagem 45. Fotografia de Kílvia Gadelha



Imagem 46. Fotografia de Kílvia Gadelha



Imagem 47. Fotografia de Edno Barreto



Imagem 48. Fotografia de Magna Oliveira



Imagem 49. Fotografia de Josy Almeida



Imagem 50. Fotografia de Thiago Santos



Imagem 51. Fotografia de Thiago Santos



Imagem 52. Fotografia de Thiago Santos

2.5- O uso dos meios de comunicação no curso de fotografias: aprendizagem inovadora

Válido ressaltar ainda que o curso de fotografias é um espaço aberto aos diversos meios comunicativos. O uso das redes sociais e dos *weblogs*, que também são artefatos culturais, são substantivos para colaboração, compartilhamento e mediação da aprendizagem num ambiente descentralizado, possibilitando novos diálogos, com novos autores e com novos mediadores.

De fato, a prática desenvolvida no âmbito do curso de fotografia incorpora o sentido político e prático da imagem em seu favor, portanto, um processo de produção de conhecimento.

Para Brazão, uma boa parte do trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas entre os ambientes e dentro deles. Dele consta a problematização das relações

sociais, as experiências, as ideologias pela forma de expressão popular que actuam nesses ambientes directa ou indirectamente (BRAZÃO, 2008, p. 24).

Nesse sentido, Thompson (1998) nos informa que o desenvolvimento dos meios de comunicação modificou o sentido de pertencimento dos indivíduos, e isto alterou a compreensão do lugar e do passado da própria comunidade a que sente pertencer. Esta compreensão provém, até certo ponto, de um sentimento de partilha de uma história, de um lugar comum, de uma trajetória comum no tempo e no espaço, portanto, o indivíduo hoje, não se sente pertencido apenas ao contexto local, esse pertencimento é transcendental, perspectival e multirrelacional. No relato de Magna Oliveira, quando ela diz do seu objetivo de ter feito o curso de fotografias, isso se trona mais visível,

A principio para adquirir uma nova maneira de observar o mundo, desenvolver um olhar mais crítico. Nessa jornada de aprendizado, surgiu em mim, o desejo de fazer da fotografia uma forma de me comunicar com homens e mulheres. Não é fácil atingir o ser humano moderno; problemáticos, materializados, neuróticos. E por aí afora. Vejo na fotografia uma forma de alcançar estes seres. E com esta arte cujo sou aprendiz, compartilhar amor, sonhos, ilusões, ideais. E assim expressar a autoconfiança e felicidade que sinto ao fotografar (Depoimento de Magna Oliveira).

A comunicação humana tem por finalidade maior a compreensão do pensamento por meio de uma linguagem. Entretanto, salienta Morin (2011) que a educação para a compreensão é raro, senão inexistente no ensino da escola tradicional. Compreender o mundo requer reforma de mentalidades e de modelos ideológicos instituídos. Ademais, é válido inferir como Morin que

o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí, resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vem de nosso sentido mais confiável, o da visão (MORIN, 2011, p.20).

Nesse veio de percepções e sentidos produzidos em sonâncias com a percepção visual, são validadas as compreensões da incerteza do real. É nesse ponto que Morin (2011), aponta que a “realidade não é facilmente legível”. A realidade não é outra senão nossa própria ideia de realidade. As teorias, os discursos, as representações (textuais ou

imagéticas) são traduções da realidade, que podem de maneira simplificada, traduzi-la erroneamente. Por isto, Morin (2011) depõe a favor da compreensão da incerteza do real, ou seja, compreender que há mesmo no real, invisibilidades, inelegibilidades e imprevisibilidade há, portanto, o indizível, porém, de modo ou de outro, fontes de múltiplas compreensões e múltiplos sentidos.

Ainda na visão de Morin (2011) nenhuma técnica de comunicação traz por si só a compreensão, perpassando por multidimensões para além dos elementos que a constitui. Trata-se, pois, dum fenômeno complexo, repleto de conexões intersubjetivas, bem como das indexicalidades que a acompanha. Por isso “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (MORIN, 2011, p.102).

Ver e interpretar a realidade cotidiana essas são as temáticas que são trabalhadas a partir do ato fotográfico dos alunos da AEC-TEA. As aulas de fotografia apontam a necessidade da interpretação e despertam para a criticidade a partir duma cosmovisão epistemológica do contexto vivido e ressignificado através da fotografia conforme nos sugere uma aula observada na AEC-TEA em que a professora questiona seus alunos sobre de que se constitui o mundo invisível de cada imagem e como eles seriam se fossem todos cegos. Ela pediu que todos fechassem os olhos e durante mais da metade da aula, os alunos permaneceram em total escuridão e com os olhos fechados. Nessa reflexão, a professora argumentou que,

o ato de ver vem do interior de vocês. Vem do mundo marginalizado. Então, digo a vocês que ver é uma coisa e enxergar é outra. O mundo moderno está nos privando daquilo que é simples, daquilo que é nosso; e a gente precisa enxergar mais tudo o que nos rodeia. Por isso, quando vocês saírem daqui devem procurar fotografar aquilo que vocês considerem invisível tendo como base a frase de Fernando Pessoa: “sou do tamanho do que vejo, e não do tamanho de minha altura”. Estamos cegos diante das pessoas que não tem o que comer, diante das injustiças, diante da corrupção, diante da violência. E isso nos torna pequenos demais. (Josy Almeida, aluna e professora de fotografias para iniciantes. Observação participante em 04-10-2012).

3- A fotografia como prática de sentidos plurais

Apresentamos em nossas discussões referenciais, a natureza transversal da linguagem imagética, que segundo Gomes (2012b), assume esse caráter por articular outras formas de linguagem em suas cadeias semânticas-pragmáticas, elucidando sua configuração de

ruptura (a)significante do modelo rizomático em virtude de seus sentidos transitarem numa rede multirreferencial.

Deste modo, defendemos, orientados por Gomes (2012a), que o trabalho pedagógico amparado nas múltiplas linguagens do imagético, especialmente a fotografia, é assentado na transdisciplinaridade aos moldes do rizoma deleuziano e atravessado por uma série de subjetividades que escapam à mera interlocução verbal.

Existem no território da produção e da leitura da imagem, dispositivos que interconectam-se e tecem a produção de sentido. São as franjas psicossociais, políticas, ideológicas, culturais que desembocam no terreno das epistemologias, e se efetivam intrinsecamente à metacognitividade dos indivíduos. Por isto, falávamos aqui do olhar relativizado porque não podemos prescrever com exatidão o que cada fotografia, em verdade, representa para quem a observa nem tão pouco para quem a produziu. Como fruto voyeurístico de uma determinada visão, num determinado instante, a fotografia apresenta-se no plano da abstração e acontece concreta em busca por um detalhe presente-ausente da situação fotografada.

Tomando o mote do pensamento de Barthes (p. 109) “assim é a Foto: não pode dizer o que ela dá a ver”, cabe aqui, grosso modo, pensarmos acerca do conteúdo simbólico das fotografias conectado com interpretações múltiplas da realidade, no sentido de uma hermenêutica fenomenológica em sua própria facticidade.

O arrolamento da imagem com as inferências verbais são apresentadas de forma subjetiva, e não poderiam ser diferente, visto a imagem ser produzida por um sujeito social para outros sujeitos sociais num contexto cultural específico. Os significados da fotografia transmutam de acordo com o contexto de uso, transitam nos territórios da objetividade e da subjetividade são, por isto, transversais. Fica bastante perceptível que os alunos da AEC-TEA têm consciência disto em confirmação com o depoimento da aluna Ueslaine Souza.

A fotografia para mim, mudou o sentido de cada detalhe das figuras, dos objetos, das pessoas. Cada vez que olho para uma imagem, imagino uma história ali naquela cena, os personagens, o que poderia tá acontecendo no momento em que foi registrada a foto. Uma imagem pode ser muito importante para mim, enquanto não pode significar nada para outra pessoa. Mas sempre diz alguma coisa ou várias coisas. Depende muito do contexto ou de quem está vendo. Quando eu olho para uma imagem e sinto o desejo de

registrar-la, eu certamente senti algum tipo de emoção, ou quis dizer alguma coisa (Ueslaine Souza, entrevista em 02-06-2013).

Somos defensores de que interpretar e compreender as (a)diversidades do meio social e da vida cotidiana é na verdade, um ato de criação histórica intercristica e para isto, dispomo-nos da múltiplas linguagens como possibilidade para interpretações dialógicas numa perspectiva multirreferencial das realidades. Neste caminhar, retomamos a abordagem fenomenológica lapassadiana dimensionada para o estoque de conhecimentos comuns à nossa disposição. O conhecimento é construído por meio de uma linguagem e socialmente distribuído, por isto, os significados dos elementos que o compõe são sempre dependentes do contexto de uso. Ao particularizarmos a fotografia como matéria de produção de conhecimentos, justificamos o depoimento da aluna Josy Almeida:

A fotografia me mostrou possibilidades jamais imaginadas por mim. Através dela eu descobri muitas coisas interessantes. Nossa (a minha) visão mudou completamente! Uma nova forma de olhar o nosso mundo foi despertado. E é até engraçado porque a gente passava despercebido por muitas coisas, parecíamos pessoas cegas. É fascinante olhar uma coisa natural, simples, do nosso cotidiano e você vê ali uma grande foto. É tudo muito real, e ao mesmo tempo é além da imaginação. A gente passa a dar mais valor às pessoas simples e com isso passamos a nos valorizar mais também (é massa!). Quando nós estávamos fotografando, eu pedi a um flanelinha para fotografá-lo trabalhando, e ao perceber a satisfação dele e a sua alegria, eu fiquei também muito feliz, pois ele me disse que nunca nenhum turista (só que eu nem era turista, [risos]) tinha tirado uma foto dele, embora todos os dias ele estivesse ali. (Entrevista com Josy Almeida, data 28-09-2012.)

Nesse sentido, corroboramos com Martins (2011) ao afirmar que a fotografia é também uma construção imaginária. A pessoa de posse de uma câmera fotográfica pode (re)criar a realidade que pretende mostrar. Criva uma rede significativa, por natureza, complexa, que se efetiva intrinsecamente à refletividade crítica, e neste caminho, se impõe como agente da compreensão, formulando hipóteses, desenvolvendo a matéria-prima cognitiva e cognoscível pela semiótica das representações (sociais-imaginárias) das ações dos sujeitos históricos e do próprio mundo, visto aqui, como o tecido social da aprendizagem.

3.1 – Interpretação do contexto sócio-cultural à luz dos sentidos da imagem

Tomamos aqui a palavra sentido à guisa da abordagem de Macedo (2010): a sensibilidade, a intencionalidade, a orientação e a significação para direcionarmos nossos olhares à imagem seguinte.



Imagem 53. Fotografia de Ubiratan Almeida

Nesta foto, um grande símbolo do país foi dado destaque, mas é perceptível outros olhares para condições sociais, culturais e ideológicas dessa representação. À propósito, um patriotismo emerso na sujeira. É fato que muito além do tema-conteúdo, esta fotografia nos convida às nossas historicidades representativas contextuais por mais patriotas que sejamos, de modo que, por ela, transita uma polivalência de significados identitários (des)construídos.

Não buscaremos, todavia, os significados profundos desta ação do fotógrafo nem das expressões aí deflagradas. Cuidaremos cepticamente de não levantarmos nenhum sentido desta imagem, uma vez que nos recordamos em Ricoeur (2011), da infinitude de sentidos numa expressão discursiva. E como tal, as interpretações são subjetivas, construídas em redes multirreferenciais. Habita neste processo, o olhar idiossincrático do sujeito social no e com o mundo, a intersubjetividade, as (in)compreensões do mundo-vida. Por isso, consideramos que a fotografia em destaque é um campo fértil de inquéritos, para mim, para o leitor, para os seus demais observadores.

Gomes e Silva (2013, p 352) entendem a linguagem fotográfica como uma ação social do olhar e acrescentam que “a fotografia é uma pergunta e tem vários significados e inúmeras respostas”. Sendo assim, é fundante que se diga que a fotografia mais do que um produto, é um processo social, histórico, sociológico, fenomenológico dentre outras instâncias referenciais. A propósito, é este pensar-fazer fenomenológico da fotografia acerca da realidade que se direciona a imagem produzida por Ubiratan Almeida. Cabe aqui, lembrarmos que Macedo (2000) infere que para fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado.

Neste ponto, é válido lembrar ainda as inferências de Aumont (1993) ao nos dizer que a imagem é um forma de comunicação que se configura por estruturas profundas ligadas à linguagem em exercício e a uma organicidade simbólica. Para ele “a imagem é universal, mas sempre particularizada” (AUMONT, 1993, p. 131).

Barthes (2011), neste sentido, propõe duas formas distintas de uma mesma fotografia se apresentar: uma para o fotógrafo e outra para o espectador, ao que ele nomeia de *studium* e *punctum*. Aquilo que afeta ao observador da foto e aquilo que afeta ao fotógrafo, respectivamente.

Os sentidos da imagem são reflexivos. Vão acontecendo a partir das relações do ser-com-o-mundo e do ser-com-o-outro. Nas palavras de Macedo (2007, p. 81), “condição da pluralidade ineliminável do Ser do homem.” Tomamos aqui o depoimento abaixo de Ubiratan Almeida, e somos inquietados com um questionamento: até onde temos o depoimento de um menino fotógrafo e até onde temos o depoimento de um crítico social engajado em autoria e discursividade histórica? Quem é o menino? Quem é o fotógrafo? Quem é o autor social?

Sem dúvida, após conhecer a fotografia de diferentes tipos, mudou muito a minha forma de ver o mundo. Passei a observar com mais detalhes as coisas do nosso cotidiano, que normalmente passavam despercebidas, permitindo registrar momentos, cenas e algumas situações. Por meio dela, podemos registrar os valores do povo trabalhador e humilde que aqui vive, além das mudanças que ocorrem ao nosso redor. Fotografar é expressar sentimentos, é mais que enquadrar uma foto e disparar o obturador; é a união das técnicas e paixão. É ligada a forma de sentir as coisas que estão a nossa volta. A fotografia nos auxilia a observar as questões sociais, expressando nossas ideias, que vão além da visão, mais sim de sentimentos (Ubiratan Almeida, entrevista 08 de junho 2013).

Nesse entorno, Maffesoli (1995) nos fala que a imagem é mesocósmica, um mundo de significação entre o macro e o microcosmo, entre o universal e o concreto, entre o geral e o particular, uma vez que seus sentidos se transversalizam em bacias semânticas que lhe são próprias aos contextos de uso. Por isso, quando Ubiratan agrega o sentimentalismo para produzir suas imagens, comunga da união da sensibilidade e do entendimento. Fato defendido por Maffesoli (1995) como um enriquecimento em potencial do espírito numa espécie de razão sensível. Isso salta aos nossos olhos, como um fenômeno-processo de construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre em redes atravessadas de sentidos e subjetividade e engendrada pela participação autônoma e autorizada dos sujeitos envolvidos num constante processo dialógico e cooperado. Cada pessoa que contempla essa ou outra imagem é visto como um sujeito autorizado a produzir sentido e interpretações acerca das multidimensão da realidade capimgrossense num constante diálogo entre a imagem retratada, a realidade vivida ou imaginada e a intencionalidade do autor-fotógrafo, uma vez que, subjaz a todas essas instâncias, o lugar da cegueira ou do heroísmo da visão, elemento fundante para a construção da aprendizagem emancipatória, libertária e crítica.

Somadamente, para Martins (2011), numa leitura sociológica da imagem fotográfica, é necessário ter em conta que o próprio fotografado, em muitas circunstâncias, é um poderoso coadjuvante do ato fotográfico, interferindo, inclusive, na composição. Portanto, como matriz de referência para uma leitura sociológica da fotografia e como atributo para construção da aprendizagem, é indispensável que se tenha como referência aquilo que se interpreta e não aquilo que se vê mecânica e acriticamente conforme modelo desenhado no tradicionalismo escolar.

3.2 - Fotografia: o ensaio sobre a cegueira e o heroísmo da visão

Tomando emprestada de Sontag (1981), sua compreensão acerca do impacto que a fotografia causa quando revela algo original, pluralizamos nossa visão em torno das discursividades dialógicas com a vida cotidiana.

Conforme proposta do trabalho etnográfico das aulas de fotografia, descrito na seção I deste capítulo, anexo (III), a aluna Kílvia Gadêlha escolheu fazer suas imagens no lixão da cidade de Capim Grosso. Um dos pontos, sem sombra de dúvidas, mais vergonhosos

da cidade, o lixão jogado à beira da rodovia numa das entradas-saídas da cidade. Uma área localizada próxima a bairros residenciais e das comunidades rurais, onde é despejado todo o lixo da área urbana, do lixo eletrônico ao hospitalar. Um cenário de destruição e morte das diversidades biológicas e do lençol freático da região. Ao que passamos agora a contemplar e comentar esse trabalho.



Imagem 54. Fotografia de Kílvia Gadêlha

Na imagem, é perceptível que o tratamento dado à técnica pretendia projetar o olhar espantosamente admirado para a cena observada. A câmera fora posicionada numa fenda que projetou o olho humano para a paisagem.

Como já sinalizamos, o mundo-vida é um cenário para ser observado, visto e contemplado porque é por ele que o sujeito se identifica pertencente e pertencido. Nesse sentido, é por meio da visão, que apreendemos muitos detalhes significativos, às vezes escusos para as vias da construção crítica do conhecimento. A fotografia é aqui vista, portanto, como um processo-produto fruto da visão engajada do fotógrafo, se impõe como matéria sedenta pelos detalhes, pelas microssociologias, pelo invisível. Se constitui numa ferramenta dialógica entre a fixidez e a movência dos sentidos, entre o aquilo que se cria e aquilo que se interpreta. Portanto, entre a construção do conhecimento.

Numa outra imagem, mais simbólica e mais subjetiva, a autora compartilha de sua observância, a princípio, belas imagens, *a posteriori*, uma retratação deplorável aos nossos olhares. Aquilo que, na verdade, não gostaríamos de ver, ou não fomos ensinados a ver, não obstante Morin (2001) nos adverte da cegueira do conhecimento e da educação despreocupada em relação ao conhecimento na perspectiva ontológica. Ademais, Gomes (2012b) já nos dizia que em muitos casos para melhor compreender uma realidade, é preciso vê-la, é preciso contemplá-la e enxergar ao outro e a si próprio como um sujeito pertencido.

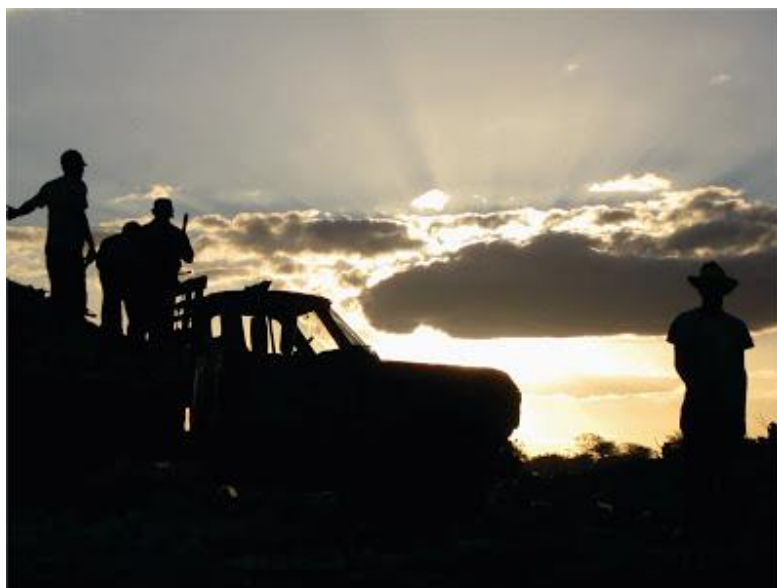


Imagem 55. Fotografia de Kílvia Gadêlha

Chegam os caminhões trazendo tudo aquilo que para muitos são restos, no mesmo momento chegam aqueles que fazem dos restos tudo aquilo que eles precisam. (Kílvia Gadêlha, blog Focando pensamentos).



Imagem 56. Fotografia de Kílvia Gadêlha



Imagem 57. Fotografia de Kílvia Gadêlha



Imagem 58. Fotografia de Kílvia Gadêlha

A sensação quando tirei essa foto foi a soberania do urubu com relação a nós, seres humanos. O urubu não se intimida mais com a presença dos homens ao lixão. É como se o humano, para ele, também fosse apenas lixo. (Kílvia Gadêlha em 16-07-2012).



Imagem 59. Fotografia de Kílvia Gadêlha

Em conversa com a autora destas imagens, ela nos diz:

Estar no lixão para fazer essas fotos, foi um dos fatos mais marcantes de minha vida. Porque lá, eu conheci tantas realidades. E eu queria fotografar tudo. O cachorro, o urubu, as pessoas, os trabalhadores, a terra morrendo, cada detalhe do lixo, para mim, era uma história. Tantas coisas se passaram em minha cabeça. As pessoas que sobrevivem em função do lixo, dos restos dos outros. O nosso descuido com a natureza, com aquelas pessoas. Eles pareciam tão acostumados com aquela situação. Uma das coisas que mais me chamou a atenção foi a presença do cachorro, que acompanhava o homem. Parecia que só a vida do cachorro fazia parte da vida daquele homem, o resto era o lixo. E outra coisa também, foram os urubus. Numa das fotos, o homem faz o mesmo gesto do urubu, e eu sem querer, ou sem me dar conta, fotografei. E depois gostei tanto do resultado que voltei outras vezes lá para fotografar. A sensação ali era que as pessoas são sujeito e objeto daquela realidade. Não só nós que estamos destruindo, estamos aos poucos destruindo a nós mesmo. (Kílvia Gadêlha, depoimento em 08-07-2013).

Uma vez que tenhamos visto essas imagens, começamos a ter uma visão cada vez mais ampla, ou mais etnográfica como sugere Sousa (2004), acerca dos elementos, dos detalhes que deram vida e morte, que aí se materializaram. Sontag (198, p. 20) por seu turno, infere que “a imagem perfura. A imagem anestesia. O evento que conhecemos através de uma fotografia é certamente tanto mais real do que seria se nunca tivéssemos visto dessa forma.” Sendo assim, o conhecimento que se efetiva intrinsecamente à fotografia reflete um estado de sentimentalismo humanista e representações, que se transversalizam entre o imaginário e o vivido. Isso convalida nossas percepções acerca dos sentidos da imagem seguinte

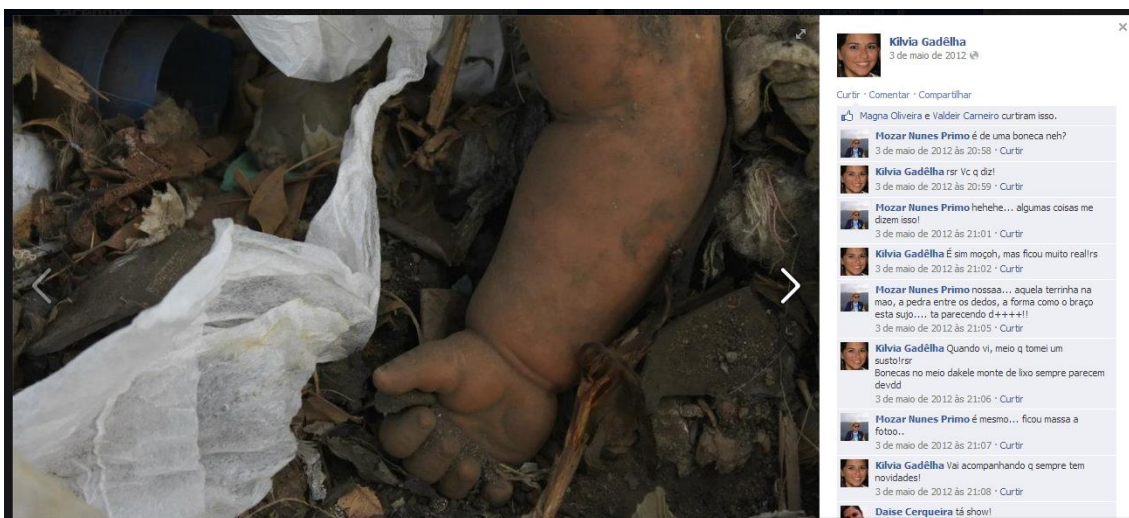


Imagem 60: Fotografia de Kílvia Gadêlha

Para Sontag (1981), fotografar é atribuir importância ou em outros termos, uma cópula heróica com o mundo material. Para autora, sempre houve um deslumbramento pelas profundezas sociais, e por isso “a miséria social tem inspirado os privilegiados para a necessidade de tirar fotografias, o modo mais delicado de depredar, com vistas à documentação de uma realidade oculta, ou seja, realidade que eles não veem” (SONTAG, 1981, p.55).

O lixão tornou-se cenário de belas imagens, isto é fato. Corroboramos com Sontag (1981) ao inferir que através da fotografia, mesmo a feiúra, é revelada em belezas. De modo que aflora uma sensibilidade ávida e independente, despertando um heroísmo peculiar: o heroísmo da visão. Com a fotografia, passa a ser mostrado aquilo que nossa cegueira social não nos permite enxergar: as historicidades em outros modos, numa narrativa outra por uma interpretação outra.

A fotografia tem a função humanista de reconhecimento do homem para o homem, do mundo para o mundo. Sem essas imagens, saberíamos apenas que na cidade, há um lixão, que como tantos outros, é fonte de renda para alguns, destruição para terra, restos de tantos outros.

Nelas, há um constante questionamento da construção do eu-complexo com o outro-complexo para interpretação das realidades sociais aí retratadas. Concordamos que na fotografia, ou em qualquer outra prática de linguagem e/ou representação, inexistente a homogeneidade semântica que reforça que essas fragmentações desenvolvem a sensibilidade racional, a percepção hermenêutica, componente fundamental da construção identitária do indivíduo, que se impõe em condição de sujeito verdadeiramente construtor do conhecimento quando movido de artefatos e possibilidades de auto construir suas interpretações sobre e acerca do mundo, isso aplica-se fundamentalmente nas formas de construção de aprendizagens e na metacognitividade. Assim, se caracterizando como uma possibilidade de conexão com os elementos de ruptura com a ortodoxia da tradição escolar, ou seja, uma conclamação à inovação pedagógica.

3.3- Fotografia: a aprendizagem pela compreensão da realidade

Como esforço plural da interpretação humana sobre as coisas da vida, a fotografia é inserida nas práticas fenomenológicas do conhecimento para o exercício do caminhar nos campos profundos da compreensão subjetiva das realidades. Por esta passagem, resulta na inteligibilidade das formas de percepção dos sujeitos numa recriação interpretada das experiências vividas.

As fotografias seguintes foram tiradas de dentro da penitenciária de Capim Grosso também pela aluna Kílvia Gadêlha. Em se tratando de uma reflexão hermenêutica, nos demanda tomar os conselhos de Macedo (2001) sobre as questões em torno da complexidade que esta abordagem impõe entre as partes e o todo, em que para compreender seus sentidos, não há nem um começo absoluto nem finalização. Isso se aplica, em especial à fotografia, em virtude do seu inacabamento perspectival e relacional.



Imagem 61. Fotografia de Kílvia Gadêlha



Imagem 62. Fotografia de Kílvia Gadêlha



Imagem 63. Fotografia de Kílvia Gadêlha

Com efeito, estas imagens estão implicadas num mundo subjetivo, simbólico e indexadas por dialogicidade sociais significativas. Um conjunto plural que coloca-nos num campo incessante de interpretatividade por sua incompletude e inacabamentos semânticos. De maneira que (re)criamos substratos e nos apoderamos das vias transversais dos sentidos para mergulhar nos mares da hermenêutica crítica. A aluna nos diz que

Se um dia quando estiver bem velhinha, sentada numa cadeira de balanço rodeada de netos, essa com certeza é uma história que ainda estaria na minha memória e contaria para eles, pois há momentos únicos em você, de alguma forma, descobre pessoas e situações adversas que irão lhe marcar por toda a sua vida. Talvez seria mais ou menos assim que descreveria a meus descendentes, mas se eu não chegar até lá, já está aqui registrado. (Kílvia Gadêlha, postado no blog Focando Pensamento).

Cabe aqui nos lembrarmos do papel das representações sociais e imaginárias que brotam do vivido histórico e se alongam na construção do conhecimento implicado, não obstante é na interface do psicológico e do social que esses conceitos são interpostos, e se efetivam como apreensão dos acontecimentos da vida em praxiologia. De modo que as representações, no caso aqui as fotografias, estão orientadas para a comunicação, a interpretação do ambiente material, do simbólico e do ideal. Mais uma vez, aportamos

aqui em Macedo (2000) e Gomes (2012 b) para defender que estas fotografias são de cunho multirreferencial e seus sentidos transversais, rizomáticos e, portanto, agem no âmbito sócio-cognitivo muito além de uma estrutura simbólica mimética intencional. Nesse âmbito, nos diz Macedo (2000) que o sujeito é considerado um produtor de sentido, de modo que ele exprime nas representações o sentido que ele dá à sua experiência no mundo social. A aluna Kílvia Gadêlha construiu esse sentido à sua experiência ao visitar a penitenciária de Capim Grosso para fotografar, assumindo a posição epistemológica de construtor do conhecimento numa perspectiva ontológica e socialmente implicada.

A hermenêutica crítica para Macedo (2000) reafirma o caráter contextual do conhecimento transformado pela refletividade, pela *práxis* e pela interação, conseqüentemente, o torna mais democrático e mais emancipador. No blog Focando Pensamentos, onde Kílvia compartilhou este trabalho, ela propôs deixar uma mensagem aos netos, isto provavelmente deverá acontecer daqui a uns 30 anos ou 40 anos. Não temos objetivos, é lógico, de falar sobre seus descendentes, mas isto nos ajuda a pensar na natureza inovadora deste trabalho pelo viés de como a aprendizagem, enquanto prática social, enquanto autoria, enquanto revelação identitária e pertença se efetiva e nos enriquece com a aprendizagem compartilhada e colaborada conforme sugere os pressupostos da inovação pedagógica no legado de Fino (2008, p. 2), ao refleti-la como “um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Por isso, Sontag (1981) nos reafirma que a fotografia é frequentemente invocada como uma contribuição à compreensão do próprio homem. No jargão humanista, sua vocação mais elevada é a de explicar o homem ao homem. Todavia, segundo a mesma autora, a fotografia não explica o homem, reconhece-o.

3.4 – Fotografia e crítica social: a construção da aprendizagem emancipatória

A imagem fotográfica nasce da observação de uma realidade que está contida numa estrutura cultural, simbólica e histórica. É carregada de significados, de fragmentos dentro de uma rede semântica. Impõe-se como processo-produto da observação social, da concretude da visão etnográfica e da criticidade discursiva do ato fotográfico.

Andrade (2002) conclama que os homens modernos não são bons observadores, e o uso de uma máquina fotográfica pode auxiliá-los a desenvolver e ampliar a capacidade perceptiva. Fomos ensinados a ver apenas o que praticamente precisamos ver, ou seja, aquilo que nos convém. Para a mesma autora, atravessamos nossos dias com os olhos vendados, observando apenas uma fração do que nos rodeia.

A imagem abaixo nos responde porque a fotografia é subversiva, porque é uma voz silenciada nas práticas tradicionais de ensino. Pelo seu poder de denúncia, de deflagração da inconformidade, pelo escancaramento das mazelas, por isso, sub-réptica.



Imagem 64. A fantasia de carnaval do nosso país. Fotografia de Edno Barreto

Com a inseparável câmera fotográfica, os alunos da AEC-TEA saem constantemente às ruas de Capim Grosso para manifestar contra as ideologias dominantes, contra a opressão e a corrupção do país, do estado e da cidade. Após suas manifestações suas fotografias percorrem as redes sociais, manifestando pelos mesmos objetivos, porém com outra arma: a fotografia.



Imagem 65



Imagem 66



Imagem 67



Imagem 68

Nesse terreno, já não importa mais compartilhar a autoria da imagem. Importa indexar a foto numa perspectiva ideológica, fazer olhar e fazer serem vistos porque eles já perceberam que a imagem tem poder, a imagem descondiciona a visão, abduzindo os sujeitos da caverna platônica que conduz os seres humanos ao estado de cegueira social.

No final de junho de 2013, o Brasil inteiro foi tomado por um levante popular com a manifestação “Passe Livre” que transcendeu para várias outras reivindicações. Em Capim Grosso, não foi diferente, e os jovens frequentadores da AEC-TEA juntamente com grande parte da população, invadiram as ruas da cidade para externarem seus protestos contra a corrupção, a impunidade e as mazelas que assolam o país e a cidade. Momento histórico para o Brasil, momento memorável para a cidade, e as câmeras fotográficas não eram apenas acessórios, mas sim coadjuvante do manifesto. Não simplesmente o documentando. O papel social das imagens produzidas no evento foi tão importante quanto o evento propriamente dito. Minutos depois, as redes sociais deram conta de disseminar centenas de fotografias que davam continuidade aos manifestos.

Nesse caminhar, a fotografia ampliou a visão do povo capimgrossense. A imagem seguinte evidencia isso num trocadilho entre o cartaz, a fotografia e sua funcionalidade ulterior.



Imagem 69

Os indivíduos constantemente se ocupam com as atividades de expressão de si mesmos em formas simbólicas ou de interpretação das expressões produzidas pelos outros, através dos mais diversos meios de informação e comunicação para que se possam agir em favor do devir social e da emancipação política dos sujeitos.

Poderíamos aqui falar de uma metalinguagem da imagem para através dessa imagem desvelar o poder simbólico e representativo da fotografia. Thompson (2001) referenciou esta capacidade das formas simbólicas intervirem no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações, produzir eventos. Portanto, cabe lembrar que essa dialética do evento e dos sentidos nesta imagem, e suas intencionalidades são compreendidas sob a ordem do símbolo e da práxis dos sujeitos implicados.

Para Thompson (2001), as atividades simbólicas podem provocar reações, liderar respostas de determinado teor, sugerir caminhos e decisões, induzir a crer e a descrever, sublevar as massas. É o que confirma o depoimento da aluna Jéssica Rios.

Utilizo a fotografia talvez como uma diversão e ao mesmo tempo uma janela para o mundo, onde você pode mostrar não somente as coisas bonitas, mas, coisas encobertas e injustas que não são tão bonitas assim. A fotografia inova, transforma e expõe. Não a tenho como uma arma para combater tais irregularidades, mas, é um passo a frente que avançar para a transformação de uma realidade social nem tanto agradável. (Depoimento da aluna Jessica Rios blog Luz e flash)

Com a fotografia, os alunos da AEC-TEA de modo geral, adquiriram uma consciência mais crítica da realidade, isso em virtude do status que eles assumiram de autores sociais, agentes do conhecimento, conforme lembra-nos Sousa (2004), sujeitos situados em imersão na essência fenomenológica do objeto por eles estudado: a realidade capimgrossense.

No caso da usufruição fotográfica no âmbito da pedagogia da AEC-TEA, reflete a capacidade criativa e inovadora das pessoas, transcende a produtividade dos alunos para alhures ressignificativos. As redes sociais, os blogs, a produção de um livro impresso, as projeções de rua, as paredes da AEC-TEA são lugares onde as fotografias estão sendo compartilhadas e multiplicadas em garantia de uma formatação de novos contextos de aprendizagens.

Com efeito, uma atividade heterodoxa tanto a nível pragmático como em produção de sentido que desemboca inexoravelmente o aprendiz a co-construir os significados acerca do mundo-vida e para isto o posiciona com o fenômeno e com o mundo num desvelamento da identidade pertencida.

Com efeito, esses parâmetros da prática pedagógica da AEC-TEA no curso de fotografias nos convidam a rever algumas posturas educativas da escola tradicional, sobretudo, no tocante ao desenvolvimento crítico do aluno, à liberdade de comunicação, interação e à compreensão do mundo. Compreender a inovação pedagógica dentro do cenário educativo da AEC-TEA com o uso da fotografia é uma possibilidade de pensarmos em como a escola tradicional poderia melhorar no sentido de proporcionar condições para os alunos despertarem a criticidade, a produção de sentidos e compreensões acerca da realidade como forma de ruptura ao modelo instituído. Questionamos-nos, todavia, se de fato, a escola tradicional tem interesse ou condições de possibilitar a inovação quando ela se encontra sob tutela de um poder central, e se estamos de fato, condizentes com o trabalho a partir da efervescência dos sentidos

produzidos pelas imagens fotográficas, quando na verdade, a voz do outro é, muitas vezes compreendida como subversão?

VI- Considerações finais

Esta investigação por sua natureza interpretativa, idiossincrática e etnográfica, levou a uma análise do desenvolvimento da prática pedagógica do curso de fotografias da AEC-TEA, olhando-a como uma cultura de aprendizagem, compreendendo e descrevendo alguns aspectos concernentes à interpretação da realidade local por meio da imagem fotográfica, tendo por base uma visão do contexto tomado pelo seu lado interno.

No contexto estudado, desde seu histórico ao perfil identitário da atualidade, foi perceptível uma ruptura com os paradigmas educativos tradicionais. A instituição se criou ancorada por princípios orientadores do modelo de emancipação dos sujeitos, trazendo à luz a criticidade e a produção das aprendizagens significativas. Desse modo, se afirmou em Capim Grosso como uma comunidade de prática, onde os sujeitos desta pesquisa foram envolvidos com uma hiperprodução de política de sentidos por meio do reconhecimento da realidade sociocultural como processo-produto da construção de aprendizagens.

Sabendo que uma ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino pode conduzir à inovação pedagógica, o Projeto de Fotografias da AEC-TEA nos foi apresentado como uma confluência com os princípios da educação inovadora respaldado nas concepções da aprendizagem cooperada, situada e socioconstrutiva. Somadamente, amparada pelas múltiplas referencialidades tecnológicas, culturais, sociais e identitárias.

Por este caminhar, não nos detemos a percorrer os “caminhos de Hermes” em busca de desvelar interpretações sociais dos sujeitos desta pesquisa através das imagens fotográficas para alavancarmos nossas conclusões mais globais visto entendermos que trabalhar com interpretação da realidade, sobretudo, por meio do aparato imagético se tratar de um fenômeno híbrido e atravessado de insurgências (in)formativas de subjetividades dialógicas-discursivas. Assim sendo, validamos, enfim, nossas considerações finais, ressaltando que:

- a) É perceptível o enquadramento de ruptura ao modelo tradicional de ensino nos pressupostos metodológicos do curso de fotografias da AEC-TEA, pela

abrangência de outros espaços sociais e pela criação de ambientes descentralizados de aprendizagens, de maneira que possibilita aos alunos a produção de subjetividades mais situadamente. A prática não segue uma pedagogia vigiada pelo currículo formal, mas sim, um currículo vivo e vivificado na cotidianidade dos sujeitos, entendidos como ator-autores sociais.

- b) A produção fotográfica dos alunos usada como potencial substantivo ao diálogo inter-social, evidenciou a autoria dos participantes em situações de interatividade assistida. Os alunos foram, em todos os momentos, as autoridades da produção imagética e multiplicadores dos conhecimentos através da criação e reflexão acerca das imagens, desembocando num processo de auto-aprendizagem, sob o leque de múltiplos fenômenos referenciais: a intersubjetividade, a condição de sujeito pertencido e a reflexão identitária com a organicidade viva da cultura. Ao produzirem comunicação e interpretação acerca das realidades pertencidas, a comunidade, entendida aqui como o tecido social da aprendizagem, foi ressignificada, produzindo novas possibilidades de significados de interpretação do mundo social, simbólico e ideológico, nomeadamente, a comunicação em uso social.
- c) As divulgações do acervo imagético tanto nas redes sociais quanto nos espaços públicos possibilitaram a extensão participativa de outros atores sociais nas redes significativas das imagens, entendidas como representações sociais e culturais. Ademais, refletiram por um lado, a maneira de efetivar a voz dos estudantes e a forma de ver a comunidade social pertencida, e por outro, a reflexão de situações reais, significativas e produtoras de sentidos transversais e multirreferenciais.
- d) A fotografia produzida pelos alunos ajudou a criar novas formas interativas de comunicação e informação possibilitando a transversalidade na abordagem de temas relativos ao contexto local e a identidade do indivíduo; possibilitou a produção autônoma de aprendizagem com o acesso direto à fonte de informação e à pluralidade cultural do contexto com ênfase no olhar etnográfico para a cultura representada.

- e) A fotografia desvelou-se como uma matéria promitente ao desenvolvimento do pensamento crítico, da subjetividade e das reflexões acerca dos fenômenos sociais, culturais e ideológicos. Mostrou-se subversiva por denunciar e criar representações das realidades vividas ou imaginadas e, portanto, como um elemento portador de discursividade e vozes dos sujeitos sociais.

Desta conexão, inferimos que o desenvolvimento da prática pedagógica no âmbito do curso de fotografias da AEC-TEA elucidada a produção de sentidos-interpretativos acerca da realidade dos sujeitos sob a ótica do pluralismo cultural, das aberturas e das descentralizações. Notadamente uma proposta de (in)formação não reificada pelos saberes ditos padronizados e formais, que, por muitas vezes, negam a discursividade e o sujeito histórico. Sendo assim, é possível configurar a produção de política de sentido dos alunos no veio das hipertextualidades, das intersubjetividades nas franjas da aprendizagem emancipatória, crítica e comprometida com a autoridade dos sujeitos sociais.

Durante o trabalho de campo, foi perceptível a perspectiva da inovação pedagógica na prática metodológica desenvolvida no curso de fotografias da AEC-TEA visto o tratamento dado à participação do sujeito de forma heterodoxa. Ademais, pelos depoimentos das pessoas entrevistadas, evidenciaram-se mudanças qualitativas de postura e atitude frente ao cenário cotidiano. Pelas fotografias reproduzidas, ficou compreendido porque o tratamento dado às imagens, especialmente, a fotográfica, é subnegada nas práticas tradicionais de ensino dado seu caráter subversivo e portador de vozes que muitas vezes as ideologias dominantes preferem silenciá-las.

Por isso, Gomes (2013b) nos atenta que para melhor compreender o universo simbólico é preciso aprender a ver com o olhar multirreferencial, implicado e relativizado. Ao que Sousa (2004) copiosamente, conclama um olhar etnográfico para uma educação com vista aos pequenos mundos, às microsociologias, à auscultação dos diversos mundos culturais. A prática pedagógica no âmbito da fotografia da AEC-TEA, por seu turno, propõe um olhar etnográfico, idiossincrático para os alunos co-produzirem os conhecimentos relevantes dos quais sentem-se integrantes, dão e recebem sentidos.

À luz dessas reflexões, Fino (2007) já nos orientara que a inovação pedagógica é um processo de dentro e implicado na reflexão e na criatividade. Sendo assim, o universo estudado, neste trabalho, apontou vigorosamente para a direção dos pressupostos da inovação pedagógica. Isso porque como Sousa (2004) e Brazão (2008), acreditamos que o trazer à luz o reconhecimento da identidade pertencida ao mosaico cultural do sujeito seja o território fértil para as práticas, nas quais se efetivam a construção da aprendizagem crítica, reflexiva e autônoma, portanto, um lugar de possibilidade da inovação pedagógica se instaurar.

REFERÊNCIAS

ALDÉ, L. **Da prata ao pixel**. In: Fotografia uma viagem sem volta. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 5. Nº 52. Janeiro 2010

ANDRADE, R. **Fotografia e Antropologia: Olhares fora-dentro**. São Paulo: EDUC, 2002.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Paulo: UFSCar, 1998.

APPLE, M. **Educação e poder**. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____ **Escolas democráticas**. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____ **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3ª Ed: Artmed, 2006.

AUMONT, J. **A imagem**. Trad. Estela Abreu & Claudio Santoro. 8ª ed. Campina: Papyrus, 1993.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Trad. Maria João C. Pereira. Lisboa: Relógio d'agua, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis A. Reto. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.

BARTHES, R. **A Câmera Clara: notas sobre a fotografia**. Trad. Júlio Guimarães. 9ª Ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Trad. Alberto Correia. Lisboa: Livros do Brasil, s/d.

BRAZÃO, J. P. **Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico**. (Tese de doutoramento). Universidade da Madeira, 2008.

DAVIS, S. & BOTKIN, J. **O monstro embaixo da cama**. Trad. J. Smith Caldas. São Paulo: Futura, 1996.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: 34 Ltda, 1995.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papiros, 1994.

DONDIS, A.D. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson L. Camargo. 2ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, R. M. **Mudança e Inovação na Pós-Modernidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

FINO, C. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico** (tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2000. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 21 de julho de 2012.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. 2008a. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 20 de julho de 2012.

_____. **Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação) III Colóquio DCE – Uma**, 2008b. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 21 de julho de 2012.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**, (2001). Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 20 de julho de 2012.

_____. **FAQs, etnografia e observação participante**. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 20 de julho de 2012.

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento**. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 20 de julho de 2012.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 20 de julho de 2013.

FORMAN, E. e MCPHAIL, J. **Vygotskian Perspective on Children's collaborative Problem-Solving Activities**. In: Forman, E. Minick N. Stone, C. Contexts for Learning Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford university Press, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Paz e terra.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. Disponível in: http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, H. & McLaren, P. **Por uma pedagogia crítica da representação**. In SILVA, T. T. & MORIRA, A. F. Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, H. & SIMON, R. **Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: Currículo, cultura e sociedade. MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. (org) 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad, Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GENZUK, M. **A synthesis of ethnographic research**. Disponível em http://www-bcf.usc.edu/~genzuc/Ethnographic_Research.html. Acesso em 22 de julho de 2012
- GOMES, A. R. **Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade federal da Bahia. Salvador, 2004
- _____. **Lectura de imagen y aprendizaje significativo**. In: Biblioteca, lecturas y TICs. Hachatepe Revista Científica de Educación y Comunicación. Nº 4. Maio de 2012a.
- _____. **Ver e aprender: Proposições Pedagógicas sobre Educação e Cultura Visual**. Salvador: Eduneb, 2012b.
- GOMES, A. R. & SILVA, N. O. **Fotografia: o transversal e a educação**. In: IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem-I Encontro Internacional de Estudos da Imagem, Londrina, 2013. Anais eletrônicos. Londrina: disponível em <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Antenor%20Rita%20Gomes.pdf>
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Editora 70, 1994.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford University Press, 1998.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Boeira e Nelson Boeira. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- LAVE, J. **The practice of learning**. In: Understanding practice: Perspectives on activity and context. Seth Chaiklin and Jean Lave. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- _____. **Situating learning in communities practice**. Disponível in: <http://www.udel.edu/educ/whitson/files/Lave,%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf> . Acesso em 28 de dezembro 2012.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirrefencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAFESOLLI, M. **A contemplação do Mundo**. Trad. Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Oficinas, 1995.

MARTINS, J.S. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLL, L. e WHITMORE, K. **Vygotsky in Classroom Practice: Moving from Individual Transmission to Social Transaction**. In: Forman, E. Minick N. Stone, C. Contexts for Learning Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford university Press, 1993.

PALINCSAR, A. BROWN, A. e CAMPIONE, J. **First-Grade Dialogues for knowledge Acquisition and Use**. In: Forman, E. Minick N. Stone, C. Contexts for Learning Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford university Press, 1993.

PAPERT, S. **A máquina das crianças. Repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artimed, 2002.

_____. **A família em rede**. Trad. Fernando J. S. Nunes e Fernando Augusto B. L. Melo. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. 2ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 2011.

SACRISTÁN, J.G. & GÓMEZ A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Trad. Ernani Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SONTAG, S. **Ensaio sobre a fotografia**. Trad. Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: Edições Asa. Porto Editora, 2000.

_____. **Educação: textos de intervenção**. O Liberal, 2004.

_____ **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural.** PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional). Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/publica.htm>. Acesso em 05-03-2013.

_____ **A dimensão política do currículo.** Universidade da Madeira, 2002. Disponível in: <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/CCC/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf>. Acesso em 05-03-2013.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade.** Trad. Wagner Brandão. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOFFLER, A. **O choque do futuro.** Trad. Marco Aurélio de Mora Matos. São Cristóvão: Editora Artenova S.A, 1973.

_____ . **A terceira onda.** Trad. João de Távora. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso planejamento de métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Trad. Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1999.

V- ANEXOS

Anexo I

Tabela 1 – Ficha dos temas selecionados pelos alunos. Trabalho que serviu de inspiração para categorização e análise dos dados.

CURSO DE FOTOGRAFIA – PESQUISA ETNOGRÁFICA								
Turno	Aluno	Tema	Ficha	Trabalho Iniciado	Trabalho Term.	Seleção	Expo.	Part.
Matutino	Elaine	Capoeira	x					
	Eliene	???	x					
	Jéssica	O Leiteiro	x	X	X	x		
	Eulália	Movimentos Sociais do Camponês	x	X				
	Jorge	Casa de farinha	x	X	X	x		
Noturno	Diana	Brincadeiras de crianças	x					
	Kílvia	Catadores de lixo	x	X				
	Josy	Confecção de pão						
	Évile	A mulher urbana	x	X				
	Franciele	Donas de casa	x	X				
	Edynoelson	Apicultura	x	X				
	Lucivânia	Candomblé	x	X				

CURSO DE FOTOGRAFIA AVANÇADO – PESQUISA ETNOGRÁFICA

Turno	Aluno	Tema	Ficha	Trabalho Iniciado	Trabalho Term.	Seleção	Expo.	Part.
Matutino	Elaine	Produção de farinha	x					
	Eliene	Artesanato e reciclagem	x	x				
	Jéssica	Leiteiros	x	x	x			
	Noelma	Maneiras de viver e ser	x					
Vespertino	Franciele	Donas de casa	x					
	Jorge	Fundadores de Capim Grosso		x	x			
	Cristiane							
	Senária	Mulheres do campo	x	x				
Noturno	Diana	Quadrilha		x				
	Kílvia	Catadores de lixo		x	x			
	Josy	Música popular						
	Évile	Acarajé						
	Eulália	Movimentos Sociais do Camponês	x	x				
	Edynoelson	Apicultura	x					
	Lucivânia	Produção de borracha	x					

Anexo II

Imagem I – Imagem citada na página 47



Vietnã, 1972. Fotografia Nick Ut

Imagem disponível in: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/06/fotografia-mais-famosa-da-guerra-do-vietna-completa-40-anos.html>

Imagem II – Imagem citada na página 48



Sudão, 1993. Fotografia Kevin Carten

Imagem disponível em:

http://www.jn.pt/Paginalnicial/Media/Interior.aspx?content_id=1789058&page=-1

Imagem III – Imagem citada na página 48



Fotografia, Haley Morris-Cafiero, imagem disponível in: <http://haleymorriscafiero.com/> link cedido pela fotógrafa

Imagem IV – Imagem citada na página 48



Fotografia Haley Morris-Cafiero. Fotografia, Haley Morris-Cafiero, imagem disponível in: <http://haleymorriscafiero.com/> link cedido pela fotógrafa