



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINE LIMA PIRES

**EDUCAÇÃO, CORPO E IMAGEM: DESVELANDO CAMINHOS
PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA POR MEIO DA PRODUÇÃO
AUDIOVISUAL**

Salvador

2014

CRISTINE LIMA PIRES

**EDUCAÇÃO, CORPO E IMAGEM: DESVELANDO CAMINHOS
PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA POR MEIO DA PRODUÇÃO
AUDIOVISUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cecília de Paula Silva

Salvador

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTINE LIMA PIRES

**EDUCAÇÃO, CORPO E IMAGEM: DESVELANDO CAMINHOS PARA A
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL**

**Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em
Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, por a seguinte banca
examinadora:**

Maria Cecília de Paula Silva _____

Doutora em Educação Física por a Universidade Gama Filho, Brasil, (2003)

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Carmen de Jesus Dores Cavaco _____

Doutora em Ciência da Educação por a Universidade de Lisboa, Portugal (2009)

Universidade de Lisboa – UI

Simone de Lucena Ferreira _____

Doutora em Educação por a Universidade Federal da Bahia, Brasil, (2008)

Universidade Federal de Sergipe - UFS

Miguel Angel García Bordas _____

Doutor em Filosofia por a Universidad Complutense de Madrid, Espanha (1976)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Menandro Celso de Castro Ramos _____

Doutor em Educação por a Universidade Federal da Bahia, Brasil (2008)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Admilson Santos _____

Doutor em Educação por a Universidade Federal da Bahia (2004)

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 06 de Março de 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu maior exemplo de **VIDA**, a pessoa mais linda e amorosa a quem devo tudo o que sou: minha mãe **LENY**

Ao meu Amor Incondicional pelo apoio em todas as horas e por me trazer felicidade todos os dias: **BIRA**.

À Minha Flor amorosa, que me saúda todas as noites: **ROSA**.

Ao Meu Varão que resiste a tudo e a todos com a música no coração: **TÁCIO**.

À minha Energia Pura, exemplo de coragem ao desvendar o mundo: **BRISA**.

À minha mais Pura Elegância, nascida do meu coração: **RAFA**.

A **CLAUDIO, RONNY e ROGER**, queridos que completam a minha vida.

À minha **VOZINHA** que partiu, e continua sempre presente no meu coração.

Ao meu **PAI**, por ter me ensinado a produzir esperança em tudo que vivo e faço.

AGRADECIMENTOS

À minha linda e especial orientadora Cecília de Paula, companheira durante esses anos, ensina e aprende com humildade de uma mestra.

Ao Professor Miguel Bordas, nosso Deus Grego da FACED, agradeço pelos maravilhosos passeios imagéticos por lugares, autores e teorias que desconhecia.

Ao professor Menandro Ramos, exemplo que a educação também se faz por imagens.

A Professora Carmem Cavaco pela atenção, troca de ideias, inspiração, enfim, a bela acolhida na Universidade de Lisboa.

À Professora Simone Lucena pela importante contribuição na qualificação e pelo apoio para divulgar meu trabalho nos canais da Educação.

Ao Professor Admilson, por sua trajetória muito especial em prol da Educação Inclusiva.

Ao Professor Jorge Crespo pela fundamental colaboração.

Ao Professor Rui Canário por ampliar meus horizontes sobre a educação não formal.

À minha querida colega Cida, companheira de todos os momentos nesta produção.

Aos meninos e meninas de Plataforma, por tudo que aprendo diariamente com elxs.

A Priscila, aluna/amiga especial, exemplo de superação.

Às Funcionárias do PPGE, Kátia, Nádia, Eliene e Graça pela atenção e carinho durante esses longos quatro anos.

Ao CNPQ por financiar essa produção e a CAPES por me possibilitar conhecer, estudar e aprender um pouco da cultura de Portugal, minha segunda casa.

Solilóquio de um Visionário

Para desvirginar o labirinto
Do velho e metafísico mistério
Comi meus olhos crus no cemitério,
Numa antropofagia de faminto!

A digestão desse manjar funéreo
Tornado sangue transformou o instinto
De humanas impressões visuais que sinto,
Nas divinas visões do íncola etéreo!

Vestido de hidrogênio incandescente,
Vaguei um século, improficuamente,
Pelas monotonias siderais...

Subi talvez às máximas alturas,
Mas, se hoje volto assim, com a alma às escuras,
É necessário que inda eu suba mais

Augusto dos Anjos

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado corre o risco de amornar e de já não ser testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste
(FREIRE, 1997, p.116)

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como base a relação dialógica construída com os participantes, em um estudo de caso no bairro Plataforma - Subúrbio Ferroviário de Salvador - Bahia, Brasil. Objetivou-se investigar o processo de produção audiovisual e as contribuições da linguagem e produção imagética para formação dos sujeitos, jovens que frequentam a educação básica pública, visando fundamentar a práxis pedagógica, a partir da autonomia dos educandos como Sujeitos que fazem escolhas e projetam coletivamente ações/produtos que ressignificam seus valores e identidade comunitária. Buscou-se desvelar os sentidos e significados da vida da comunidade, da história construída no cotidiano escolar, do corpo e cultura dos sujeitos que são fundamentais para a formação humana emancipatória. Utilizou-se os registros imagéticos produzidos conjuntamente com os jovens como base de análise, e a história do tempo presente construída no decorrer desse processo. Essa investigação permite constatar alguns impactos na relação dos alunos com a produção imagética e com as representações deles como sujeitos que ressignificam sua comunidade e conseqüentemente sua identidade e poder de ação. A possibilidade de produzirem vídeos se apresenta como um espaço diferenciado onde podem falar e serem ouvidos na escola e na comunidade. Nesta perspectiva os educandos se apresentam como Sujeitos desse processo e têm a produção imagética como um território com função social histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas comunidades e de ressignificar os saberes que são apreendidos na escola. Considera-se fundamental esta reflexão acadêmica para superar a lógica pedagógica hegemônica na educação básica brasileira de silenciamento e exclusão do corpo e da cultura, das vozes e das emoções do Sujeito Histórico no espaço escolar.

Palavras-chaves: Educação emancipatória; Práxis Pedagógica; Produção audiovisual; Corpo e cultura.

ABSTRACT

This study consists of a qualitative approach that is based on the dialogical relationship built with the participants in a case study in the Platform neighborhood - Suburban Rail Salvador - Bahia, Brazil. This study aimed to investigate the process of audiovisual production and the contributions of language and imagery production training of the subjects, children who attend public basic education, aiming to support pedagogical praxis, from the autonomy of learners as subjects who make choices and collectively design actions / products ressignificam their values and community identity. We sought to uncover the meanings of community life, of history built in everyday school life, body, and culture of the subjects that are fundamental to human emancipatory education. We used the pictorial records produced jointly with young people as a basis for analysis, and the history of this time built in that process. This allows investigation finds some impacts in respect of pupils with image production and representations of them as subjects who resignify their community and consequently their identity and power of action. The possibility of producing videos is presented as a distinctive space where they can speak and be heard at school and in the community. In this perspective the students present themselves as subjects of this process and have the image production as a territory with historical social function of revealing the knowledge in communities that are woven and reframe the knowledge that are learned in school. It is essential that academic reflection to overcome the hegemonic pedagogical logic in the Brazilian basic education silencing and exclusion of body and culture, the voices and emotions of the Subject in school history.

Keywords: Emancipatory Education; Pedagogical Praxis; Audiovisual Production: Body and Culture.

RÉSUMÉ

Cette étude est une approche qualitative qui est basé sur la relation dialogique construite avec les participants à une étude de cas dans le quartier de Plataforma - Suburban Ferroviaire de Salvador - Bahia, Brésil. Cette étude visait à examiner le processus de la production audiovisuelle et les contributions de la langue et de l'imagerie à la formation des sujets, les jeunes qui fréquentent l'enseignement public de base, visant à soutenir la praxis pédagogique, à partir de l'autonomie des apprenants comme des sujets qui font des choix et conçoivent collectivement des actions / produits qui signifient leurs valeurs et l'identité de la communauté. Nous avons tenté de découvrir les sens et significations de la vie communautaire, de l'histoire construite dans la routine de l'école, du corps et de la culture des sujets qui sont fondamentaux à la formation humaine émancipatrice. Nous avons utilisé les documents iconographiques produits conjointement avec les jeunes en tant que base pour l'analyse et l'histoire du temps présent construite dans ce processus. Cette enquête permet de constater certains effets à l'égard des élèves par rapport à la production d'images et à leurs représentations comme sujets qui signifient leur communauté et par conséquent leur identité et leur pouvoir d'action. La possibilité qu'ils puissent produire des vidéos s'est présenté comme un espace différent, où ils peuvent parler et être entendus à l'école et dans la communauté. Dans cette perspective, les apprenants se présentent en tant que Sujets de ce processus et ont la production de l'image comme un territoire avec une fonction sociale historique de révéler les connaissances qui sont tissées dans les communautés et de recadrer les connaissances qui sont apprises à l'école. Cette réflexion académique est essentielle à surmonter la logique pédagogique hégémonique de l'éducation de base du Brésil et de l'exclusion du corps et de la culture, des voix et des émotions du Sujet Historique dans l'espace scolaire.

Mots-clés: Éducation Émancipatrice; Praxis Pédagogique; Production Audiovisuelle; Corps et culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cartaz do filme A grande Feira	14
Figura 2	Cartaz do desenho animado Tom e Jerry	15
Figura 3	Cartaz do filme Máscara da Traição	16
Figura 4	Cartaz de o filme Abrigo Nuclear	17
Figura 5	Dorífono, escultura Policleto de Argos	42
Figura 6	Capa do livro De Humanis Corporis Fabrica	58
Figura 7	Charge da escola do livro <i>Cuidado, Escola!</i>	69
Figura 8	Charge professor e alunos do livro Cuidado, Escola!	70
Figura 9	Retirada do perfil do Facebook de Jf	81
Figura 10	Festa no Colégio, apresentação do Samba de Roda	111
Figura 11	Charge sobre diversidade do livro Cuidado, Escola!	112
Figura 12	Alunos sem direito a expressão	116
Figura 13	Professora investiga os “segredos” da aluna	117
Figura 14	Meninos e meninas cantam <i>Favela Sou Favela</i>	119
Figura 15	J, indignada, mostra o Rio do Cobre poluído	121
Figura 16	Aluna durante o debate sobre política	124
Figura 17	Jf se apossa da filmadora e conduz a filmagem	126
Figura 18	Parte do grupo de alunos do CIPA	128
Figura 19	P ensina V o manuseio da filmadora	131
Figura 20	A e Y na produção do vídeo Amor	134
Figura 21	V filma entrevista de L com N	135
Figura 22	Charge do Livro Cuidado, Escola!	138

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo entre a educação formal e a educação não formal

Quadro 2 - Quadro com as porcentagens de memorização dos indivíduos submetidos a estímulos sensoriais

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CETA – Movimento dos Acampados e Assentados

CEPRIMA - Centro de Comunidade Primeiro de Maio

CONDER - Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia

CIPA – Curso de Iniciação em Produção Audiovisual

GAMPS – Grupo de Apoio a Mulheres Positivas de Salvador

IDAC – Instituto de Ação Cultural

IAT – Instituto Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MCPS – Movimento de Cultura Popular do Subúrbio

MNLM – Movimento Nacional de Luta por Moradia

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSTS – Movimento dos Sem Teto da Bahia

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

RNP+ - Rede Nacional de Pessoas Positivas

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO - Considerações teórico-metodológicas	20
2	EDUCAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA EMANCIPAÇÃO	30
2.1	Educação e práxis pedagógica	31
2.2	Teorizando sobre possibilidades educacionais: o formal, o não formal e o informal	36
2.3	Educação para emancipação: um diálogo necessário	45
3	CORPO E CULTURA: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A COMUNIDADE	53
3.1	Corpo e cultura na História da Humanidade: alguns apontamentos	53
3.2	O corpo na escola: do adestramento à emancipação	67
3.3	O corpo na comunidade: favela, eu sou favela!	77
4	HISTÓRIA DA IMAGEM: DO SENSORIAL AO TECNOLÓGICO	86
4.1	Do olho humano à imagem sócio-histórica	86
4.2	(Des) caminhos da educação formal na era tecnológica	95
4.3	Interseção da imagética com as TIC	102
5	EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	107
5.1	Educação, Corpo e Imagem: desvelando caminhos para a emancipação humana através da produção audiovisual	110
6	CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES EM MOVIMENTO	138
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXOS	149

APRESENTAÇÃO

Quando criança brincava com os fotogramas guardados nas velhas latas prateadas que se amontoavam pelos quartos no fundo do quintal. Eram as asas que me faziam voar por um mundo imaginário. Corria com eles nas mãos. Por vezes, enrolava-os e desenrolava, rapidamente, deliciando-me com parte do filme que passava juntinho de mim. Luiza Maranhão, Antônio Pitanga, Geraldo Del Rey, Agildo Ribeiro¹ eram os personagens das minhas brincadeiras. Os filmes, como *A Grande Feira* e as fotos, em preto e branco, oriundos do cinema novo baiano, alimentaram a minha infância de imaginação e questionamentos sobre aquele mundo de produção de sonhos e quebra de paradigmas.

Figura 01 – Cartaz do Filme a Grande Feira



Fonte: Acervo pessoal

Um misto de magia e dor se confundia na minha cabecinha infantil. Na mesma proporção que amava aquele lugar dos sonhos, renegava-o também.

¹ Atores do Cinema novo na Bahia no final da década de 1950

Meu pai, Roberto Pires,² ausente, causava-me uma dor tamanha que a magia ia se apagando aos poucos... Até que um dia, do nada, ele reaparecia com um novo filme, e o corredor da nossa casa se transformava em cinema. Sua energia e vivacidade nos contagiavam. Ele era a personificação da magia! Ao chegar, contava-nos, a mim e a meus irmãos as coisas que havia vivido, seus roteiros imagísticos para uma nova produção. Quando ele falava sobre a ideia de um novo filme, vivenciávamos toda aquela mágica na nossa imaginação, construíamos a história, mas isso durava pouco tempo, pois com a sua natural inquietude, no dia seguinte, esse “roteiro” já havia mudado. Meu pai era assim, um roteiro não podia dar conta de tudo o que pensava. Eram muitas as suas viagens...

Figura 02 – Cartaz do desenho animado Tom e Jerry



Fonte:

<http://hotzmp3.blogspot.com/2010/12/tom-and-jerry-cartoon-animated.htm>

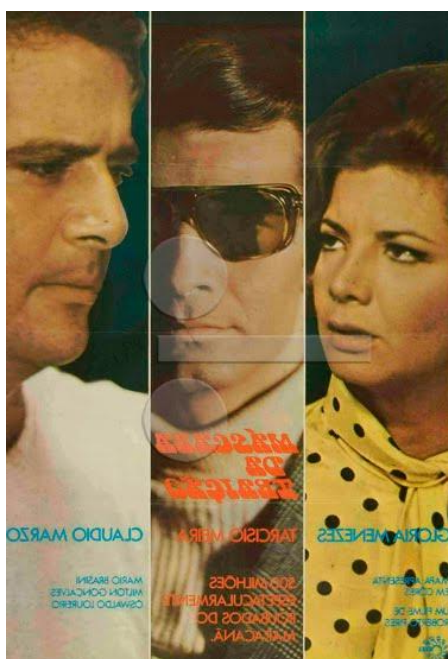
Ainda na infância, conheci a “magia da sala escura” ao assistir os desenhos animados de *Tom e Jerry*. Minha mãe, com enorme paciência, acompanhava-nos, em várias sessões seguidas, nas matinês do Cinema Guarani. Era uma forma sutil de nos aproximar dele. Em casa, na TV em preto e branco, curti as séries da antiga TV Aratu: *Perdidos no Espaço*, *Túnel do*

² Roberto Pires, (1934/2001) cineasta baiano que dirigiu primeiro longa-metragem baiano, *Redenção* (1959). Esse trabalho pioneiro impulsionou um período importante do cinema brasileiro, o Ciclo Baiano de Cinema (1959-1963).

Tempo, A Feiticeira, Jeannie é um Gênio. E devorava as revistinhas infantis, Bolota, Luluzinha, Riquinho, Gasparzinho, Bolinha, Brotoeja.

Enquanto nas telenovelas, Tarcísio Meira e Glória Menezes eram os heróis que alimentavam o imaginário do brasileiro com histórias de amor, no filme *Máscara da Traição*³, assaltavam o Maracanã de uma forma magistral e deixavam Claudio Marzo preso e atordoado por ter sido enganado.

Figura 03 - Cartaz do filme *Máscara da Traição*



Fonte: Acervo pessoal

As lembranças/imagens vêm em saltos e as mais marcantes ficaram na minha memória e me impulsionaram, de fato, para este estudo que agora desenvolvo.

Já adolescente, no Rio de Janeiro, lembro-me de ajudar meu pai a fazer uma máscara de gesso no rosto de Geraldo Del Rey. Ali, no calor proporcionado pelo gesso, ele, ansioso por falar, escrevia que estava “vendo” o

³ *Máscara da Traição* é um filme brasileiro de 1969, do gênero policial, dirigido por Roberto Pires, conta a história de um casal que rouba a renda da bilheteria de uma partida de futebol no Estádio do Maracanã.

personagem caminhando pelo areal do deserto, cenário que comporia o *Abrigo Nuclear*. Naquele dia, Glauber Rocha, Geraldo Del Rey, Orlando Sena e meu pai falavam e falavam sobre cinema. Entendia apenas fragmentos daquelas conversas sobre cinema e política, mas a magia estava sempre presente. Não queria me envolver, de todo, mas também não conseguia me afastar.

Figura 04 – Cartaz de o filme Abrigo Nuclear



Fonte: Acervo pessoal

Era como se houvesse um mundo à parte daquele que vivia cotidianamente. O bem e o mal disputavam o espaço na minha cabecinha juvenil. De um lado a vida cotidiana, as brincadeiras, as idas a roça, o pé de caju, companheiro de infância, uma rotina gostosa e segura. Do outro lado, aquela figura tão louca e mágica que aparecia sem avisar, e virava a minha vida de ponta a cabeça... E, depois, desaparecia por tempos.

Convivendo com a contradição inerente da paternidade, o amor/dor pelo cinema acompanhou-me pela vida. Nos meses finais de vida de meu pai, foi a hora do resgate. Sentávamos na cama e assistíamos aos filmes antigos e ele me contava como era feita a obra, os efeitos, a luz, quem eram os atores. Fiquei com ele até o seu silêncio. Só aí então, senti um desejo enorme de começar a filmar. Nunca pensei em fazer cinema, envolveria uma série de questões que ficava além do meu desejo, por isso optei pelos vídeos. Precisava produzir vídeos que tivessem função social, que fossem mais que obras de entretenimento, que apresentassem a voz e a história daqueles que

são esquecidos e invisibilizados, daqueles que a mídia faz questão de não abrir espaço à voz, mostrando apenas as mazelas de suas comunidades.

Ao conhecer o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), percebi que tinha que me posicionar politicamente, e a possibilidade de registrar, em vídeo, a dinâmica do Movimento, apresentou-se como uma nova linguagem com a qual poderia mostrar à sociedade o outro lado da história, outra forma de ver e interpretar a realidade dos movimentos sociais que lutam pela terra. Nessa perspectiva, a imagética assumiu outra configuração na minha vida, uma forma de expressão e denúncia que, no decorrer de dez anos, emergiu em diversos momentos tanto em Movimentos Sociais, quanto na escola formal.

Outro olhar, carregado de significações, aflorou no modo como realizei as produções audiovisuais.

[...] o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico – assim como as imagens fílmicas ou fotográficas não são apenas cópias do mundo visível – é também nossa capacidade de perceber por meio da linguagem exatamente aquilo que procuramos estruturar e ordenar, sobretudo aquilo que conhecemos. (BARBOSA; CUNHA, 2006)

A formação humana foi o foco em todos os meus vídeos. Constatei que em cada Movimento Social do qual eu me aproximava a educação não formal estava presente de uma forma tão evidente, que a considerei essencial para a formação de aqueles grupos, pois, libertos dos tempos, espaços e cobranças inerentes a formalidade da educação institucional, os sujeitos podiam caminhar livres, porque era a pedagogia da luta que proporcionava a formação desses grupos. No seio dos Movimentos sociais, o espaço, mesmo que por vezes desigual, era de todos.

Paralelo ao trabalho com os Movimentos Sociais, o trabalho de produção audiovisual, na escola, foi acontecendo e amadurecendo a medida que interagia com os alunos. Desde o começo da minha prática educativa, busquei

manter uma relação dialógica com os alunos. Para Freire (1987), o diálogo implica em troca de saberes, humildade de saber que não sabe tudo. O diálogo é horizontal, saber falar, mas também saber ouvir o outro. O diálogo se manifesta com a fé dos seres humanos de que podem fazer e refazer-se, dado a sua imperfeição, num movimento eterno de busca. Com base na teoria Freiriana, assumindo o diálogo e a produção autoral de imagens como produção de conhecimento, formalizo esse trabalho que ora apresento.

1 INTRODUÇÃO

Como professor crítico, sou “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996, p.55)

Fazemos parte do quadro de professores efetivos da rede pública do Estado da Bahia, ministrando a disciplina Educação Física, em um Colégio Estadual⁴, situado no bairro de Plataforma, sub-bairro de São João do Cabrito, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, Brasil. No decorrer de quatorze anos de docência, observamos as mudanças no interior da escola, não só ocasionadas pela troca de gestores ou políticas governamentais para a educação, como também pelo comportamento do sujeito/aluno e as expectativas frente a sua formação, projetos de vida e relação direta com o conhecimento obrigatório disponibilizado no seio da escola.

Na prática pedagógica, podemos observar o grande desinteresse quanto aos conteúdos ministrados e a constatação de que isso é recorrente em todas as disciplinas, já que a situação é exposta pelos professores das demais áreas do conhecimento, nas reuniões internas da escola, nos conselhos escolares e em conversas informais.

Paralelamente ao trabalho na educação básica, desenvolvemos um trabalho de pesquisa e produção de vídeos, sobre a educação não formal nos movimentos sociais⁵, e, motivada por essa pesquisa, estendemos essa prática para a escola, desenvolvendo um projeto permanente de análise e produção audiovisual, que foi

⁴ No decorrer do texto, chamaremos apenas de Colégio Estadual, o Colégio, Colégio A ou A Escola, no sentido de preservar a identidade.

⁵ Trabalhamos com os seguintes Movimentos Sociais: MST, CETA, 2 de Julho, MSTs, MNLM, Ocupação Tabajara, MCPS, GAMPS, RNP+

amadurecendo no decorrer desse período, através de uma escuta sensível aos anseios dos educandos. Freire nos diz: “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas em seus receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”. (FREIRE, 1996, p.135)

Essa escuta foi possibilitada através de uma prática docente na qual a relação dialógica sempre foi o eixo central com o qual caminhamos pedagogicamente na intenção de proporcionar autonomia ao educando no processo de apreensão e assimilação do conhecimento.

Neste trabalho objetivamos, a partir da experiência imagético-pedagógica, investigar o processo de produção audiovisual e as contribuições da linguagem e produção imagética para formação humana em ambientes educativos, formais e não formais, com o intuito de fundamentar a práxis pedagógica, a partir da consideração dos indivíduos como *Sujeitos* que buscam autonomia para fazer escolhas e projetar coletivamente ações/produtos que identifiquem, signifiquem e ressignifiquem seus valores e identidades comunitárias.

Para tal, a investigação desenvolveu-se de forma dialógica e incentivando a autonomia com os participantes no espaço formal, no Colégio A e outro no espaço não formal, no Curso de Iniciação em Produção Audiovisual (CIPA), ambos no Subúrbio Ferroviário, bairro Plataforma, Salvador-Bahia, Brasil, buscando desvelar, através da produção de audiovisual, temas que fazem parte da cultura e do cotidiano da comunidade, considerando-os fundamentais para uma formação humana emancipatória.

O bairro de Plataforma situado às margens da Baía de Todos os Santos é margeado pela Avenida Suburbana. De acordo com depoimento dos moradores mais antigos, o bairro surgiu com a implantação da fábrica de tecidos São Brás, atualmente um prédio em ruínas. Segundo Moura (2001) a origem do nome do bairro deve-se a um meio de transporte utilizado na época. Devido à precariedade e inexistência de outras formas de locomoção, era uma balsa semelhante a uma “plataforma” flutuante que fazia o transporte de pessoas de Plataforma para a Ribeira.

Ainda de acordo com Moura (2001) aquela localidade era uma aldeia Jesuíta chamada Aldeia de São João. Era habitada por índios da nação Tupi, os Tupinambás. Essa região também foi palco das lutas pela libertação da Bahia em 1823. Atualmente, Plataforma subdivide-se em vários sub-bairros, dentre eles São João do Cabrito, São Bartolomeu e Boiadeiro, locais da nossa pesquisa.

Nessa região localiza-se o Parque Metropolitano de São Bartolomeu, entre a enseada do Cabrito e Pirajá, considerada, segundo a Fundação Gregório de Mattos (2013), a única área de reserva de mata atlântica urbana do Brasil. “O Parque Metropolitano de São Bartolomeu-Pirajá, de 1550 ha, constitui o remanescente mais significativo da Mata Atlântica na Região Metropolitana de Salvador e um dos mais importantes em zona urbana no Brasil” (WERTHEIN, 1998, p.9).

O Parque é um local sagrado pelos adeptos do Candomblé que levam ao local, até hoje, oferendas aos caboclos e orixás, portanto é um lugar imerso em simbologias dos cultos africanos. No parque São Bartolomeu, em tempos remotos, havia as aldeias dos Tupinambás e o Quilombo dos Urubus, e foi palco da Batalha de Pirajás, onde aconteceu definitivamente, a independência da Bahia.

A singularidade do Parque São Bartolomeu é a de ser, sobretudo, um santuário, um lugar-monumento da memória negro-indígena e ao mesmo tempo do civismo *popular* da luta pela independência da Bahia. Esse caráter popular, sem dúvida, é responsável pelo *esquecimento*, pelo propositado “branco de memória” da cultura hegemônica que prefere esquecer o índio e o negro, a religião afro-brasileira entre os bens culturais da Cidade. (ESPINHEIRA, 1998, p.25)

Portanto, essa comunidade, imersa numa história de tantos conflitos desde tempos remotos, tem no seu âmago uma mistura alquímica de coragem, lutas, conquistas e pertencimento que a fez perpetuar na contemporaneidade uma história de luta por moradia, escolas, creches, saúde, enfim, cidadania plena. Obteve diversas conquistas durante a trajetória de constituir-se como

bairro no que resultou no atendimento às suas reivindicações e a implantação de vários projetos sociais que recebem apoio do Governo Federal, do Governo do Estado, da Prefeitura de Salvador e ONG's, financiados inclusive por instituições do exterior.

O bairro de São João do Cabrito era, antigamente, conhecido como Novos Alagados, devido às casas serem construídas em cima de palafitas, fruto da invasão das terras que se expunham quando a maré da Baía de Todos os Santos baixava. O processo de retirada dos moradores das palafitas e aterramento da região iniciou no meado da década de 1990. Foram construídas casas de alvenaria, urbanização da localidade com asfaltamento das ruas, construção de redes de esgoto, instalações elétricas. Esse processo de urbanização está em fase adiantada, mas ainda faltam algumas áreas a serem atendidas, principalmente os becos e vielas. Atualmente, o Parque São Bartolomeu está sendo revitalizado e os moradores foram transferidos para regiões próximas.

No ano de 2002, houve um projeto entre a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), prefeitura e a associação de moradores para o reflorestamento do mangue. Esse projeto envolveu jovens do bairro que recebiam bolsa e fazia o trabalho de recuperação do manguezal, o que contribuiu muito para melhorar a aparência da região e incentivar aos jovens no cuidado com o meio ambiente.

O Colégio Estadual localiza-se no sub-bairro do São João do Cabrito. Foi fundado em 20 de março de 2000 com intuito de atender a demanda da comunidade para o primeiro ano do ensino fundamental II. O Colégio Estadual iniciou com oito turmas de 5ª série, (hoje chamada de 6º ano) atendendo uma faixa etária de nove aos dezoito anos.

O colégio foi inaugurado em um prédio alugado, com oito salas, uma cozinha, um depósito, uma pequena área de lazer, com dois banheiros para alunos e dois banheiros para professores. Funcionava com uma carência geral, inclusive de bebedouros, lanches para os alunos, material escolar, entre outros.

Segundo Souza, Batista e Da Luz (2011), o Colégio foi fundado para servir como anexo de outro Colégio Estadual no mesmo bairro, mas com a

demanda de alunos e a distância entre os dois Colégios, instalou-se como uma nova unidade escolar.

Com a segunda gestão o Colégio aumentou o espaço físico, criando mais quatro salas de aula, biblioteca, auditório e sala de professores. Em meado de 2007 uma nova gestão assumiu o Colégio, que buscou organizar melhor o espaço físico, colocando um telhado no pátio, negociando um espaço inativo na mesma propriedade e transformando nas salas da direção, vice-direção, secretaria e sala de professores. Criou um espaço para o laboratório de informática e, principalmente, organizou parte pedagógico do colégio, incluindo a função dos articuladores de cada área de ensino, já que dispunhamos apenas de uma coordenadora para toda a escola.

Atualmente, o Colégio Estadual, funciona com o ensino fundamental II, o ensino médio, o Tempo de Aprender e a educação de jovens e adultos – EJA. Também desenvolve o projeto Mais Educação, que visa proporcionar aos alunos reforço escolar em matemática e língua portuguesa, além de atividades esportivas, aulas de informática e artesanato. O Colégio faz parte do Projeto Escola Aberta e disponibiliza espaço, durante os finais de semana, para a comunidade. O Projeto Escola Aberta conta com a colaboração de diversos educadores sociais oriundos da localidade, tornando-se uma forma da escola integrar e colaborar mais com a vida de todos os interessados que ocupam, de forma criativa, o espaço escolar. Esse projeto se desenvolve, prioritariamente, em regiões de vulnerabilidade social.

O Colégio foi instalado em um prédio alugado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o funcionamento dessa unidade escolar, portanto, é um ambiente adaptado às reais necessidades de área física disponível, o que compromete a questão de disponibilidade de espaço apropriado às práticas corporais nas aulas de Educação Física que devem ser realizadas em duas aulas semanais para cada grupo. Diante dessa realidade, procuramos explorar todas as possibilidades de expressão e movimento humano, buscamos conhecer, apropriar-nos da cultura local, valorizá-la e ressignificá-la dentro do espaço escolar. Essa dificuldade de espaço físico levou-nos a buscar opções de temas-ações, e extrapolar o que era considerado

especificidade da Educação Física, práticas corporais diversas como jogos, esportes e atividades físicas.

Considerando o movimento do ser humano como característica ontológica, necessidade inerente a sua emancipação, e rompendo os limites impostos pela separação do conhecimento em disciplinas, buscamos trabalhar livremente com temas significativos e atuais que nos possibilitassem efetivar a educação para emancipação através da produção de imagens considerando-as como uma linguagem mais apropriada e significativa para os jovens na atualidade.

Buscamos quebrar as barreiras da lógica que rege a educação formal e, conseqüentemente, transpomos as fronteiras estabelecidas pelo engavetamento do saber, das questões disciplinares, dos muros da escola, e, principalmente, consideramos o conhecimento como totalidade que é apenas vivo e significativo, quando relacionado ao saber popular presente na vida cotidiana das comunidades.

Com base nessa compreensão ampliada e transdisciplinar do conhecimento que é valorizado como produto humano relacionado diretamente a vida, buscamos atuar na escola pública, na disciplina Educação Física. Temas como a desvalorização da mulher na música baiana; o corpo ideal nas prateleiras; a espetacularização do esporte pela mídia; o lugar do negro no Brasil; o adolescente e sua sexualidade; as relações de poder entre homens e mulheres; cidadania apenas no papel; Cuidado, escola! Entre outros, foram os temas tratados no decorrer dos anos e alguns transformados em vídeos após debates, discussões, dinâmicas e exibições de vídeos.

Assim como diz Freire, na epígrafe dessa introdução, somos críticas, inquietas, a aventura pedagógica nos toma como vocação e essa sensação radical do inacabamento, nos fortalece de esperança, ano após ano. O nosso grande questionamento no decorrer desses anos de trabalho estava sempre relacionado à prática pedagógica e aos vários espaços educativos que contribuía para a formação desses jovens. Percebíamos que a mudança era necessária e isso implicava olhar para a educação considerando os vários espaços de formação e a riqueza que poderíamos explorar se ultrapassássemos os muros da escola, não apenas o espaço físico delimitado,

mas também as fronteiras das disciplinas, da imobilidade em sala de aula, da falta de debates sobre os temas, ou seja, da busca incessante por uma participação ativa no educando na construção do processo de apreensão e construção do conhecimento. Portanto, consideramos de extrema importância explorar os conceitos de educação nas suas diversas dimensões, formal, não formal e informal, para compreendermos as interrelações entre eles e a valorização de todos os espaços educativos que são proporcionados às pessoas no decorrer da sua existência.

Com base nesse trabalho experimental e em busca de compreender a totalidade desse processo, tivemos como perguntas de partida para essa investigação: Quais as contribuições da linguagem e produção imagética, vivenciada em espaços educativos, formal e não formal, para emancipação do Sujeito que se forja na história de luta e resistência, inscrita no seu corpo e na cultura da sua comunidade? Qual a percepção dos educandos sobre a escola?

Entendemos a produção de imagens, enquanto produção de conhecimento, como uma linguagem narrativa representativa da realidade social, permitindo a apreensão da diversidade e a compreensão da lógica do grupo cultural com o qual interagimos, apontando um desafio de compreender os mecanismos de silenciamento e as possibilidades de emancipação dos educandos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p.71)

No projeto de produção audiovisual, desenvolvido na escola formal no Colégio, e no espaço não formal, no Projeto CIPA, consideramos o acervo cultural dos educandos e compreendemos que a educação escolar não pode ser fragmentada em compartimentos estanques, em disciplinas, onde não possuem

relações entre si e detém, cada uma delas, apenas conhecimentos específicos a serem tratados. Compreendemos a educação numa perspectiva que entende o ser humano mergulhado na cultura humana, como partícipe e produtor da mesma.

Portanto, nessa perspectiva de entendimento da educação como apreensão e produção de conhecimento, pretendeu-se, no desenvolvimento desse trabalho investigativo, mediar o processo de produção audiovisual (identificação de temas, construção de roteiros, produção, direção e edição de vídeos); analisar e sistematizar como a produção audiovisual contribui para a formação cultural dos jovens; apontar possibilidades do trabalho docente na perspectiva da produção audiovisual para uma educação emancipatória.

Nessa perspectiva, essa investigação consiste numa pesquisa qualitativa, diferente dos estudos quantitativos que seguem com rigor, um plano previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Obtêm-se dados descritivos no contato direto e interativo do pesquisador com o “campo/sujeito” do seu estudo, com o intuito de compreender a lógica das relações que se estabelecem no ambiente estudado. Portanto, ao optar pela pesquisa qualitativa como metodologia de investigação social, o pesquisador considera que as pessoas envolvidas no processo de pesquisa são “[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 1993, p.22).

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e constitui-se como uma importante contribuição para o desenvolvimento de questões centrais na educação pública, pois a imersão no locus da pesquisa nos permite uma visualizar, com profundidade, os processos educacionais na sua complexidade. Por estarmos no nosso campo de trabalho e ao mesmo tempo de pesquisa, nos facilitou, porém nem por isso deixamos de lado as questões relevantes para a pesquisa. “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2002, p.21)

Utilizamos a revisão da bibliografia sobre os temas tratados dando prioridade a alguns autores como Freire, Gadotti, Le Breton, Novaes, Afonso, Gohn, Arroyo,

Martín-Barbero, entre outros. Utilizamos redações dos alunos nas quais lançamos a proposta de que falassem da escola com o seguinte tema: “a escola que eu tenho, a escola que gostaria de ter” e em outro período aplicamos outra tarefa de redação com o tema “Qual a importância da escola na minha vida”. Propomos uma escrita livre, pedimos que escrevessem aquilo que sentiam realmente sobre a escola. Essas tarefas aplicamos em diversas turmas do ensino fundamental e médio e selecionamos alguns recortes que consideramos mais significativos e que são recorrentes em boa parte dos escritos dos meninos e meninas do Colégio Estadual.

Para esta caminhada pretendemos estabelecer um debate teórico-prático, a partir das seguintes discussões, expressas nas temáticas distribuídas pelos capítulos da tese:

No primeiro capítulo introdução apresentamos o contexto do trabalho os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. A seguir, descrevemos a metodologia utilizada.

No segundo capítulo, Educação e Práxis Pedagógica: Um Caminho Possível para Emancipação realizamos uma discussão sobre o conceito de práxis fundamentado em Freire (1997), Gadotti (1998), Konder (2006), Bottomore (1988), Vazquez (2007) e Castoriadis (1995) buscando fazer relações com os dados da pesquisa de campo. A seguir trabalhamos com os conceitos de educação formal, não formal e informal utilizando vários autores que estudam essa área do conhecimento estabelecendo os pontos e contrapontos dessas modalidades e suas contribuições para a formação do sujeito e finalmente discutimos o conceito de emancipação trazendo dados da pesquisa para exemplificá-los.

No terceiro capítulo, Corpo e Cultura: Apontamentos sobre a História, a Educação, a Escola e a Comunidade fizemos inicialmente um breve histórico sobre a questão do corpo iniciando dos estudos de Galeno e Vesalius até os dias atuais. A seguir, apontamos como o corpo é tratado na escola e finalmente apresentamos o corpo na comunidade.

No quarto capítulo História da Imagem: do sensorial ao tecnológico iniciamos discutindo a visão e sua valorização outrora até os dias atuais a seguir buscamos as

relações da imagem com a educação e a escola e finalizamos buscando mostrar como a imagética interpenetra as tecnologias.

No quinto capítulo Experiências em Espaços Educativos Formais e Não Formais analisamos os principais trabalhos em vídeos produzidos na escola e no projeto CIPA com o intuito de relacioná-los com as categorias trabalhadas: Educação. Corpo, Imagem, Práxis Pedagógica e Emancipação.

Finalizamos com as considerações e proposições em movimento, fazemos um percurso por todo o trabalho trazendo os “achados” teóricos e experimentais que fundamentam a totalidade do trabalho, porém deixamos claro que ele não finaliza nessa tese, pois temos várias questões ainda a elucidar e que se dará em outras pesquisas no futuro.

2 EDUCAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA EMANCIPAÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 1981, p.7)

A educação sempre esteve presente desde os primórdios da humanidade. Nada semelhante a esse formato que conhecemos, muito pelo contrário, com relações mais livres e integradas à vida cotidiana. Caçar, pescar e brincar fazia parte do processo de imersão na cultura, e a educação estava difusa no mundo social, mas nem por isso deixou de ser educação. É certo que o ser humano tinha relação com a natureza e com seus semelhantes e assim construíam a sua vida, estabelecendo relações e aprendendo os limites impostos pela natureza e pelas relações com o outro.

Concordamos com Brandão (1981) quando diz que a educação cria guerreiros ou burocratas, participa do processo de produções de crenças e ideias; constroem tipos de sociedade. Essa é a sua força! Existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes que parece invisível. A educação liberta e aprisiona, desvela e mantém cegos seus pupilos. Iremos discutir um pouco sobre a práxis e emancipação movimento, maior daqueles que preservam a humanidade dos homens e mulheres que se fazem pela educação.

2.1 Educação e práxis pedagógica

Freire nos diz que uma característica essencial do ser humano é poder distanciar-se frente ao mundo, contemplar o objeto e agir conscientemente sobre a realidade objetivada. “E precisamente isto, a práxis humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p.21).

Práxis é um termo grego derivado do verbo *Prattein*, agir. Prática ou conjunto de práticas, que segundo Marx, permite que o homem transforme a natureza por intermédio de seu trabalho transformando a si mesmo numa relação dialética. No marxismo, teoria e prática são inseparáveis: os verdadeiros problemas que se colocam ao homem são de ordem prática, e todas as teorias encontram sua explicação em práxis humana. (DUROZOI e ROUSSEL, 1993, p.377).

Segundo Konder, a palavra práxis é de origem grega, mas não era um termo preciso, em geral “designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos” (KONDER, 2006, p.97). Diferente da *poiésis* que era a produção material. Para Konder, Aristoteles foi o autor grego que mais aplicou a palavra práxis, embora sem designar um sentido nítido, encarava como atividade ética e política, diferente da atividade produtiva que era a *poiésis*.

Konder afirma que tanto a *poiésis* como a práxis exigiam conhecimentos específicos e, portanto, limitado. Em função disso Aristoteles concebeu outro tipo de atividade que tinha como objetivo a busca da verdade: *Theoria*. “Existiam, então, três atividades humanas fundamentais: a práxis, a *poiésis* e a *theoria*” (KONDER, 2006, p.98). Uma série de controvérsias existe em torno das dicotomias teoria/prática e ação/contemplação. Essas discussões ocorreram em diferentes períodos históricos por diferentes teóricos que priorizavam uma dessas dimensões. Com o surgimento e ascensão da burguesia, que se pensavam “embriões dos homens futuros [...] A cultura dos séculos em que a burguesia acumulou forças e construiu sua hegemonia, até poder controlar economicamente e politicamente a sociedade, ficou marcada por essa tensão interna: de um lado impulsos especulativos “contemplativos”;

e, de outro, exigências ligadas a um “ativismo” pragmático”. (KONDER, 2006, p.101)

Foi Marx que conseguiu “repensar a relação entre a práxis e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores. Por isso, o conceito de práxis no pensamento de Marx só pôde ser elaborado depois que o filósofo encontrou no proletariado o portador material da revolução capaz de superar a sociedade burguesa”. (KONDER, 2006, p.103). Apenas nos manuscritos é que Marx começa a ampliar uma concepção inédita de práxis, ao estabelecer diferenças entre os tipos de atividades e diferenciar o comportamento humano do comportamento animal em relação à atividade. “Práxis e teoria são interligadas, interdependentes: À teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. (KONDER, 2006, p.116).

Já para Bottomoro, no Dicionário do pensamento marxista:

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, o sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como “filosofia” (ou melhor, o pensamento) da “práxis”. (BOTTOMORE, 1988, p.292)

Segundo Bottomore (1988), muitas interpretações diferentes foram dadas ao termo práxis, decodificando os escritos de Marx. Por isso foi esquecido ou mal interpretado, apontando o próprio Engels como um dos autores responsáveis por comentários errôneos. Ele indica Labriola como o primeiro que designou o marxismo como filosofia da práxis, inspirado pelas *Teses sobre Feuerbach*. Também afirma ser Marcuse o autor que desenvolveu

“uma das mais importantes análises marxistas da práxis” (BOTTOMORE, 1988, p.295).

Bottomore (1988) afirma que, apesar das controvérsias, há um consenso quanto ao conceito de práxis ser reservado aos seres humanos, porém persiste a discórdia quanto à aplicação. “As definições de práxis vão desde seu enfoque simplesmente como atividade humana por meio da qual o homem modifica o mundo e a si mesmo, até outras mais desenvolvidas que introduzem as noções de liberdade, criatividade, universalidade, história, futuro, revoluções, etc” (BOTTOMORO, 1988, p.295).

Castoriadis (1995) contrapõe-se à ideia de que uma filosofia completa, ou mesmo uma teoria, seja definitiva para transformar radicalmente a sociedade. Na sua concepção, a teoria é um projeto, mas incerto quanto à sua origem, seu valor e seu destino. Nessa perspectiva, a práxis é uma concepção revolucionária da atividade humana, na qual os outros são apontados como seres independentes e considerados como o agente efetivo do desenvolvimento de sua própria autonomia, da reorganização e reorientação da sociedade. Portanto, a práxis como uma atividade lúcida e consciente, que insurge da própria atividade, na qual o Sujeito modifica-se conforme a experiência que está vivenciando, transformando essa práxis e transformando-se também. Para o autor, isto implica numa “modificação contínua, no fundo e na forma, da relação entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas” (CASTORIADIS, 1995, p.96).

Vázquez (2007) explicita como Hegel concebe a práxis:

[...] atividade absoluta e universal do Espírito com a qual nada mais faz do que levar às últimas conseqüências o princípio idealista formulada por Kant [...] Hegel nos oferece o primeiro tratamento filosófico profundo da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais. Nesse sentido, desliga-se de seus antecessores idealistas imediatos, que reduzem a prática a um tipo peculiar de atividades consciência, fundamentalmente moral. (Vázquez, 2007, p.68)

No livro *Pedagogia da Práxis*, Gadotti considera a práxis ação transformadora e a pedagogia da práxis tem a intenção de ser uma pedagogia para a educação transformadora. “Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo” (GADOTTI, 1998, p.30).

Já Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, nos fala:

A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. [...] Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente. (FREIRE, 1987, p.38-40)

Em nossa concepção, práxis é ação, é reflexão, é ação-reflexão-ação; uma imersão no viver pedagógico que refletimos sobre a nossa prática, pois, sensível ao que vivenciamos e aprendemos reconstruímo-nos diariamente. Assim, nunca seremos a mesma, dia a dia seguiremos aprendendo e modificando aquilo que compartilhamos com os educandos.

Assim como Gadotti (1998), consideramos a escola um “organismo vivo” que, apesar da burocracia, grades, horários, muros e imobilismo, nada impede a inovação, a rebeldia que está latente em todos nós: professores e alunos. É com essa inquietação que nos movemos a *contrapelo* no espaço escolar e buscamos ouvir os apelos de mudanças que não cessam, ano após ano.

A escola deveria ouvir os alunos, pois gostaríamos de saber os objetivos, estratégias e conteúdos das aulas, queria que permitissem que os alunos participássemos das escolhas, pois têm coisas que aprendemos que nem sei para que servem.

(A, 1º ano)

Movidas por apelos, como o de A, buscamos exercer uma prática pedagógica que reconhecesse o educando como Sujeito do processo educativo, que intencionasse valorizar a cultura e identidade da localidade e,

ao mesmo tempo, modificásse a rotina do ensinar e aprender, transformando-a numa prática que oportunizassem os educandos a produzirem, e que, essa produção fosse, inicialmente, em forma de criação como jogos, danças, peças teatrais, enfim, algo que culminasse em produções de vídeos.

Partimos, no início, de produções sem grandes pretensões. Eram brincadeiras imagéticas para registrar a rotina da escola, pequenas historinhas que eles mesmos criavam. Com o tempo, pudemos constatar a importância que aqueles vídeos tinham para eles. Como eram apreciados, como se sentiam valorizados na escola quando eram exibidos. As salas enchiam e enchem até hoje, quando exibimos algum vídeo produzido na escola. Uns vão falando para os outros e quando vemos, a sala está cheia de meninos e meninas, se reconhecendo, reconhecendo o colega, o amigo que muitas vezes já nem estuda no Colégio A Eles se reconhecem de uma forma ou de outra. Vêm-se representados nos colegas autores e atores. Esses vídeos são registros de dados culturais da comunidade nos quais os educandos apresentam o cotidiano de suas vidas, quando eles deixam de ser espectadores e passam a Sujeitos dessa linguagem tão próxima, mas, ao mesmo tempo, inacessível no período que iniciamos esse trabalho, em 2003.

Esse foi o nosso grito! Educadores e educandos apresentando na escola outra forma do fazer pedagógico. Práxis, ação-reflexão-ação. Movimento eterno que não murcha, não cessa, porque se renova diariamente. Não queríamos mais o silêncio. Nunca suportamos o silêncio!! Viver no eterno caos transformador. Nosso grito!

Só há educação humana na comunicação, no diálogo, na interação entre humanos. Escola silenciosa é negação da vida e das pedagogias. No silêncio os alunos poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a serem humanos. Não aprenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura. (ARROYO, 2000, p.165)

Essa foi a nossa forma de falar, de apresentar outra proposta pedagógica, na qual, movida pelo reconhecimento de que devíamos estabelecer relações entre os saberes curriculares “e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p.34).

Mas uma inquietação incomodava-nos. Negávamos a escola como espaço de possibilidade de uma educação significativa e aberta às novas perspectivas. Refletíamos na possibilidade de que apenas em outro espaço com uma concepção multidisciplinar de educação poderíamos alcançar uma educação plena, reflexões fundamentadas nas leituras dos livros de Alexander Neil (1960): *Liberdade sem Medo - Summerhill*, e Ivan Illich (1979) *Sociedade Sem Escola*. Uma das primeiras leituras opcionais que fizemos sobre Educação e que nos deixou marcadas na alma. Enfim, de fato, negávamos a escola como instituição.

Brandão, na epígrafe, nos diz que a educação está por toda parte, não podemos escapar dela, em casa, na rua, na escola. Nessa perspectiva, com o intuito de desvelar a educação de uma forma mais ampla, buscamos discutir outras dimensões e, por isso, foi fundamental o estudo conceitual sobre a educação formal, não formal e informal que apresentaremos a seguir.

2.2 Teorizando sobre possibilidades educacionais: o formal, o não formal e o informal

O século XIX e o século XX foram o século da escola, o século XXI vai ser o século da educação não formal, e isso significa uma vitória [...] o papel do educador e dos aprendentes são flexíveis e não hierarquizados como acontecem no paradigma escolar que marca a modernidade. (CANÁRIO, II Encontro de Educação e Formação de Adultos, 2012).

A formação humana é um processo educativo construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. No decorrer do tempo, o ser humano vai vivenciando no cotidiano a cultura, e ela vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados, reelaborados, ressignificados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são apreendidas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não formal.

A educação formal é aquela que se dá no espaço escolar, requer tempo, uma organização espacial e estrutural para o seu funcionamento e é norteada pelas Diretrizes Nacionais de Educação. A educação formal visa o ensino e a aprendizagem do educando, respeita uma estrutura hierárquica de progressão por série ou anos de estudo, e visa formar o indivíduo para exercer “plena cidadania”.

A Educação informal é aquela que se dá em múltiplos espaços no qual o indivíduo adquire e acumula conhecimentos do dia-a-dia, seja no trabalho, seja na casa, ou no lazer. Para Maria da Glória Gohn, a educação informal se dá em:

[...] espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. [...] opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados [...] trata-se do processo de socialização dos indivíduos [...] não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores. (GOHN, 2006, p. 3-5)

A educação não formal é uma educação organizada, sistemática, porém acontece em múltiplos espaços: igrejas, sindicatos, associações de bairros, movimentos sociais, ONG's entre outros. Segundo Gohn (2006), os objetivos dessa prática educativa são construídos, interativamente, no dia-a-dia, tendo como meta a

transmissão de informação e formação política e sociocultural. A educação não formal é um campo de estudo dentro da educação, até então pouco valorizada, e desconhecida, apesar de ser uma forma de atuação muito utilizada por organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, associações comunitárias, em geral, toda organização que tenha em vista a formação do indivíduo.

Segundo Trilla (2008) a educação não formal, como realidade educativa, já existe muito antes de ser definida formalmente para a linguagem pedagógica, e isso se deve a Coombs, no seu livro *The World Educational Crisis*, publicado em 1968, no qual deixa marcada a necessidade de desenvolver meios educacionais distintos dos já convencionais, nomeando-os de educação informal e não formal, ou seja, processos educativos amplos e heterogêneos que ocorriam à margem da educação formal. Anos depois, Coombs e Ahmed no livro *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, devido ao grande leque de atividades que poderiam ser incluídas nessas distintas formas educativas, definiram esses três conceitos educação formal, educação informal e educação não formal da seguinte forma:

A educação formal compreenderia “o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não formal “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos habilidades, atitudes e modos de discernimentos por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio.” (COOMBS; AHMED, apud TRILLA, 2008, p. 33)

Trilla (2008) afirma que as definições de Coombs para a educação formal, não formal e informal deixam delimitado o “conteúdo semântico” e, a partir dessa

época, essa terminologia vem ampliando o seu uso na linguagem pedagógica, já que essa divisão busca abranger todo universo educativo e, atualmente, existem diversas publicações sobre o tema; existem disciplinas no campo de formação de professores.

No Brasil, segundo Gohn (2010), a primeira publicação sobre educação não formal aconteceu em 1992 e se deve a Carlos Alberto Torres com o livro *A Política de Educação Não Formal na América Latina*, porém, o tema não formal se devia exclusivamente a educação de adultos, ou seja, os processos alternativos para alfabetização.

O livro de Gohn *Educação Não Formal e Cultura Política* foi a primeira publicação que tratava dessa especificidade da educação numa forma mais ampla, buscando esclarecer e diferenciar os processos educativos formais, informais e não formais.

O uso da expressão se espalha nos anos 2000. ONGs, entidades como o Sesc, Senac, Itaú Cultural, Programas Educativos e outros passam a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social etc. (GOHN, 2010, p. 13)

Podemos perceber que a educação não formal, surgida como conceito para especificar uma forma educativa que já existia há tempos, foi se alastrando em vários países e tomando determinados contornos de acordo com as questões sociais, políticas e educacionais de cada nação. Seguiremos buscando as definições dos autores que discutem esse tema nas suas publicações.

Para Gadotti (2005), toda a educação é de certa forma, educação formal, pois tem intencionalidade, só sendo diferenciado o espaço onde é aplicada. Na escola ela é marcada pela formalidade, regularidade e sequencialidade. Na cidade, um dos espaços de educação não formal, ela é marcada pela descontinuidade,

eventualidade e informalidade, entretanto, também pode ser uma atividade educacional organizada e sistemática.

Na educação não formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal é a sua flexibilidade, tanto em relação ao tempo, quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Gadotti (2005) afirma que não há como se estabelecer fronteiras muito rígidas entre o que é formal e não formal, já que na escola e na sociedade vários modelos culturais interagem, e o currículo escolar intercultural reconhece a informalidade como educação do futuro.

Já Freire aponta na própria escola os espaços de convivência onde acontece interações que são formativos e desconsiderados:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciada. Fale-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que umas das razões que explicam este descaso em torno do que acontece no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal

administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996, p.49-50)

Almerindo Janela Afonso no artigo Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? Discutiu e definiu os conceitos de educação formal, não formal e informal da seguinte forma:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituído um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também uma estrutura e uma organização (distintas, porém, da escola) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos a cada grupo concreto. (AFONSO, 1989a, p.78)

Afonso (1989b) apresenta um interessante quadro comparativo no qual situa características da educação formal (escola tradicional) e da educação não formal (associações)

Quadro 1 – Comparativo entre educação formal e educação não formal

ESCOLA TRADICIONAL	ASSOCIAÇÕES DEMOCRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO
Apresenta um carácter compulsório	Apresenta um carácter voluntário
Dá ênfase a instrução	Promove sobretudo a socialização
Favorece o individualismo e a competição	Promove a solidariedade
Visa a manutenção do <i>status quo</i>	Visam o desenvolvimento
Preocupa-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupa-se essencialmente com a mudança social

É hierárquica e fortemente formalizada	São poucas as formalidades e pouco ou incipientes hierarquizadas
Dificulta a participação	Favorece a participação
Utiliza métodos centrados no professor-instrutor	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimentos
Subordina-se a um poder centralizado	São por natureza formas de participação descentralizadas

Fonte: AFONSO, 1989b

Para Simson, Park e Fernandes (2001), o contexto no qual ocorre a educação não formal, apesar de distinto da escola, é educativo, mantém uma formalidade, porém é uma maneira diferente de trabalhar com educação. Dessa forma, muitas vezes realiza um trabalho complementar a educação formal, mesmo que esse não seja o seu objetivo.

Garcia (2005) discute o conceito e as especificidades da educação não formal numa perspectiva “deleuziana” e afirma que:

A educação não formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem identidade pronta e acabada. É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma das suas características. Por ter essa propriedade, a educação não-formal permite certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e as relações inerentes a ele, favorecendo e possibilitando criações. (GARCIA, 2005, p.35)

Concordo com Garcia quando afirma que a educação não formal, por suas características, permite o diálogo e a criação, e, dessa forma, respeita as diferenças e favorece à diversidade, diferente da educação formal que muitas vezes “privilegia

à homogeneização, negando as especificidade e diferenças que geram as desigualdades, portanto não propicia o diálogo” (GARCIA, 2005, p.36). A educação não formal, por ter sua estrutura mais flexível, permite a irreverência, pois o cotidiano educacional é tecido tendo a história de cada um baseada em suas referências culturais e sociais.

Simson, Park e Fernandes (2001) fundamentam essa afirmação, pois consideram que a educação não formal são práticas educativas que apreciam as questões que são fundamentais para o grupo atendido, tornando-as um compromisso, e este compromisso é mais importante que outros conteúdos a serem dados pelas instituições.

Ainda Simson, Park e Fernandes (2001) afirmam que os espaços onde se desenvolvem projetos de educação não formal deverão ter alguns princípios fundamentais:

Apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada. (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2001, p.).

Com base nessas caracterizações, está explícito que, para as autoras, a comunidade está no centro da proposta de educação não formal, que a população, seus desejos e anseios devam ser considerados na elaboração da proposta.

A educação não formal, no Brasil, se desenvolveu para atender às comunidades de baixa renda, em geral em zonas periféricas das grandes cidades ou nas favelas com o intuito de “tirar das ruas” jovens e crianças, oferecendo atividades de lazer, reforço escolar ou mesmo formação profissional.

Concordo com Carmen Cavaco quando expõe suas considerações a respeito da educação: “Entende-se a educação numa perspectiva global, em que as

modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si. Ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder as necessidades formativas dos indivíduos” (CAVACO, 2003, p.130).

A reversibilidade de papéis, a dinâmica do grupo, a intencionalidade educativa, mas também a flexibilidade das práticas e a importância que se dá ao processo e não tanto as intenções ou os resultados esperados, aqui residem as principais características ou as especificidades das práticas educativas de educação não formal. (CAVACO, 2013).

Percebemos que as publicações de Gohn (2010; 2006); Park, Fernandes (2005); Simson, Park e Fernandes (2001) têm uma perspectiva teórica da educação não formal como um campo de práticas emancipatórias e educadores sociais preocupados politicamente com a emancipação. Generalizam as práticas como se fosse um caráter da educação não formal e, na realidade, essa percepção irá depender da lógica pela qual os trabalhos são planejados e executados. Por que não adianta ter um bom projeto e uma boa teoria que defende/projeta a emancipação, se, de fato, na implementação do projeto, é reproduzidos o mesmo modelo da educação escolar que cerceia a liberdade de ação e verdadeira participação do educando no processo educativo. Portanto, queremos deixar claro, que na nossa concepção, o que interessa de fato é o que compreendemos por educação e educação não formal. Não podemos cair no erro de supervalorizar uma prática educativa e generalizar como se essas experiências de educação não formal estivessem fundamentadas sempre em base emancipatórias, o que de fato não ocorre, nem em movimentos sociais, nem em projeto educativos. Fazemos essa afirmação baseada em observações como participantes em um longo percurso em movimentos sociais, acompanhando e registrando as práticas em diversos vídeos e por acompanhar e trabalhar no desenvolvimento de diversos projetos sociais em Salvador-Bahia, Brasil. Na realidade, a educação emancipatória tem como princípio a lógica, a concepção e fundamentos filosóficos que se tem

sobre a educação. Com base nessas inquietações, discutiremos a seguir o que é a educação para emancipação.

2.3 Educação para emancipação: um diálogo necessário

Para discutir educação para emancipação não podemos deixar de falar em Paulo Freire. Temos imensa afinidade com sua obra, que nos chega aos ouvidos como uma canção de esperança reforçando tudo o que acreditamos na e para a educação pública. Concretamente analisamos a sua obra como atual, apesar de ter sido lançada há mais de quarenta anos. O livro *Pedagogia do Oprimido* fundamenta, até os nossos dias, a Pedagogia de Luta de diversos movimentos sociais e entidades que lutam e resistem através da cultura, buscando, por intermédio da prática educativa dialógica, a conscientização e, conseqüentemente, subsídios para a luta política e para enfrentamento das formas naturalizadas de opressão capitalista sobre a atividade humana. Mais uma vez, então, insistirei em trabalhar com a obra de Paulo Freire dialogando com outros autores buscando discutir o conceito de emancipação no intuito de fundamentar a tese que apresentamos.

Trabalhamos no subúrbio ferroviário de Salvador, em uma escola de pequeno porte, que funciona num prédio adaptado às reais necessidades de uma unidade escolar. Convivemos, diariamente, nessa comunidade com relatos de mortes, tráfico de drogas, violência entre os moradores, além de grande precariedade de espaço físico, material para trabalho e tecnologias disponíveis. Apesar da situação visivelmente ter melhorado no decorrer dos 14 anos que trabalhamos nessa escola, muito ainda precisa melhorar. Adotamos uma prática pedagógica no intuito de valorizar a cultura local e a cultura atual, trazendo temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, a fim de proporcionarmos debates e possibilitar o desenvolvimento da oralidade e da expressão de pensamento de forma horizontal, sem receio de sentirem-se coagidos por medo de errar.

Freire (1987, p.82) argumenta que o diálogo implica em uma troca de saberes, humildade em saber que não sabe tudo. O diálogo é horizontal, proporciona espaço para a discussão. O diálogo se manifesta com a possibilidade dos seres humanos se transformarem, dado à sua imperfeição, num movimento eterno de busca. Proporcionando uma relação dialógica e movida pela esperança de conseguir romper as amarras na escola formal, buscamos trazer elementos da educação não formal e inserir-las na nossa prática do dia-a-dia.

Temos plena consciência que a educação é política, assim como tudo é política, “pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto de experiências vividas numa sociedade determinada” (CHARLOT, 1976, p.13). A educação é política porque transmite modelos de comportamentos sociais, como trabalho, vida, relações afetivas entre outros. Assim, a educação forma a personalidade com base em normas que são um espelho da realidade social e política. “As normas sociais constituem, então, o esqueleto mesmo da personalidade do indivíduo e não são mais vividas como barreiras externas. [...] essa normas sociais interiorizadas pelo indivíduo traduzem as relações de força no seio da sociedade, a formação da personalidade tem um sentido político” (CHARLOT, 1976, p.16-17).

E a escola é política já que é a instituição formal promotora da educação que tem sentido político. “Assim, os grupos sociais procuram fazer da escola o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas ideias.” (CHARLOT, 1976, p.19). A escola está a serviço da classe dominante, pois até mesmo no material didático das escolas públicas observamos caracterizações familiares e propostas que são comuns às classes mais favorecidas que aquelas que frequentam as escolas públicas.

Quando o ser humano sonha se projeta. Transcende o aqui e agora, e parte para o futuro em busca de esperança. É como uma fome “de não sei o que” que está ali lhe atirando para que vá a busca da satisfação do desejo. Concordo com Furter (1982) quando diz que o homem (e a mulher) tem fome não apenas biológica, mas também psicológica; e essa fome leva o sempre para frente, pois é

um ser imperfeito, carente, que tem sempre algo a aperfeiçoar. Aí está a sua busca constante pela utopia.

As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo é inacabado. [...] Tudo isso implica que a utopia deve realizar-se numa ação concreta. A esperança não nos leva a fugir de nossas responsabilidades mais imediatas, mas, ao contrário a nos engajar numa maneira ainda mais forte ao movimento do mundo. (FURTER, 1982, p.45)

Vivemos imersas na utopia, é ela que nos faz acordar todo dia e acreditar que podemos fazer diferente, mesmo na certeza de que é uma minúscula parcela que atingimos. Mas, quando estamos caminhando, chegando à escola, ou mesmo quando percorremos as vielas e becos da comunidade, por vezes nos deparamos com um ex-aluno ou uma ex-aluna, já com bebê no braço. É quando recebemos um sorriso, um abraço, um cumprimento cordial, que nos sentimos gratificadas, pois temos certeza que marcamos a vida dele ou dela de alguma forma muito boa. “Obrigada por tudo. Te agradeço por tudo que sou hj. Vc faz parte da minha história” (C, ex-aluna, atualmente no 7º semestre de Direito, Retirado do Facebook)

Reinventar a educação, segundo Brandão (1981), era uma expressão muito cara a Paulo Freire e ao pessoal do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural (IDAC). Reinventar significa que educação foi inventada pelo homem e, portanto, pode ser refeita de outra forma. Reinventar todos os dias, porque, ciente da insatisfação que vemos nos rostos nos educamos não conseguimos nos acomodar e precisamos chegar perto, ouvir, trocar ideias. E foi essa a forma que encontramos para produzir vídeos, ao invés de fazermos prova e trabalhos. Podemos assim, estudar, pesquisar e produzir vídeos com a culminância do nosso trabalho.

Demo (2002) nos fala da emancipação ao educar pela pesquisa, pois, como atitude política que acontece no processo de formação do sujeito, este torna-se crítico e criativo e lança o questionamento reconstrutivo; ele sai da condição de objeto manipulável, massa de manobra. Deve, portanto, andar de olhos abertos e buscar reconstruir-se sempre, pelo questionamento.

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e refazer-se oportunidade à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. (DEMO, 2002:8)

Demo (2002) afirma que apenas um ambiente de sujeitos gesta sujeitos, e, para isso, a pesquisa é um método formativo que caracteriza a educação como emancipação. Foi através da pesquisa, da exibição de vídeos, de entrevistas na comunidade que produzimos o vídeo *Essa não é a minha História...* Esse depoimento foi deixado no site youtube onde postamos o vídeo. N foi ex-aluna do Colégio, atualmente é estudante de comunicação na UFBA.

Particpei desse projeto quando estava no 9º ano e não sabia nada sobre DSTS. Meus pais nunca conversaram comigo. Através desse vídeo pude deixar os preconceitos de lado, comecei a entender e pesquisar sobre o tema, pois antes de fazer os vídeos sempre pesquisamos o assunto, por isso a turma até hoje é bem informada. Foi um grande aprendizado que vou levar para a minha vida toda. Pude não só saber do assunto, mas também pudemos entender um pouco como é a vida das pessoas que contraem o vírus da AIDS. Precisamos não isolar e nem discriminar, pois quem mata não é a AIDS, e sim, a discriminação e o preconceito. (N, depoimento deixado no youtube).

Foi através do estímulo à pesquisa que conseguimos fazer brotar um desejo maior de criação que envolveu todos os jovens que participaram desse projeto. Criação que se deu a partir do que conheciam e pesquisavam na comunidade, livros e internet, ou seja, partiram do concreto e produziram “O Novo”, o original, o singular: um vídeo. Esse trabalho foi motivo de orgulho para

os jovens por se sentirem identificados, já que a linguagem era juvenil, o ambiente era a comunidade, o texto, produção e figurino, tudo organizado pelos os meninos e meninas do Colégio A.

O ímpeto da criação faz parte do ser humano, e, esse ímpeto de criar, brota por que os homens e as mulheres são inconclusos, assim nos diz Freire. “A educação deve ser desinibidora e não restritiva. [...] Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação”. (FREIRE, 1979, p.32) E na medida em que os homens e mulheres respondem aos desafios do mundo, “vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (FREIRE, 1979, p.33). E para isso é necessário mudar a percepção da realidade, apropriar-se do contexto e problematizar a realidade concreta.

A reflexão sobre o ser humano e suas condições culturais é prerrogativa para uma ação educativa, assim nos fala Freire, pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço- temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado” (FREIRE, 1979, p.61)

Para Adorno, a emancipação precisa ser elaborada em todos os planos de nossa vida; e a sua única concretização efetiva dar-se-á quando os interessados “orientem toda sua energia para que a educação seja para a contradição e resistência” (ADORNO, 1995, p. 83). Adorno sugere que os professores, junto aos alunos, possam mostra-lhes as “falsidades” presentes nos filmes comerciais; ou fazendo leitura das revistas, mostrando como são ludibriados, em face das “suas próprias necessidades impulsivas”; ou analisando e comparando as músicas de sucesso com músicas clássicas. “Assim, tenta-se simplesmente começar despertando consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo de ausência da emancipação é o *mundus vult decipi in âmbito planetári*, de que o mundo quer ser enganado.” (ADORNO, 1995, p.183)

Trazemos um interessante conceito de emancipação humana formulado por Ambrosini no qual reúne a teoria de Kant, Marx, Adorno e Freire:

Emancipação Humana é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (Kant); que implica na superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (Marx); que seja uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento (Adorno); e, por fim, que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire). (AMBROSINI, 2012, p.56)

Talvez uma parte do mundo quer ser enganada, assim como nos diz Adorno, pois deixam-se envolver por inteiro no capitalismo e suas armadilhas com uma preguiça intelectual para pensar, questionar e resistir, mas outra parte, os utópicos, os renegados, o trabalhador consciente do seu papel na mudança social se renova dia a dia e reage da forma que sabe a opressão, não permitindo serem enganados. São os movimentos sociais que atualmente nos trazem propostas reais para a educação emancipatória, Eles reinventam a educação na medida em que o próprio movimento se apresenta como princípio educativo no qual vão aprendendo no decorrer da luta pelo processo de humanização, conquista dos direitos fundamentais dos seres humanos. Essas experiências educativas contestam o modelo de escola afirmando outra forma de educação.

Uma outra educação que só se tornará viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada comunidade ou de

cada grupo social em seu trabalho, seu lazer, sua relação com o meio ambiente e com outros – se transformar em fonte de desafio, de questionamento, de criatividade, de participação e, portanto de conhecimento. Uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos as dimensões da vida cotidiana de seus membros. (OLIVEIRA, e OLIVEIRA, 1987, p.126).

Nas outras bandas no além-mar, Professor Rui Canário nos trás olhar sobre a educação para emancipação, pensando a escola real que temos e o futuro que podemos projetar. Canário (2005) afirma que não podemos prever o futuro da escola, mas podemos problematizá-lo para que ela seja resultado de uma escolha e não de um destino. Sugere três finalidades fundamentais:

- a de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente. **É na medida que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;** (Grifo nosso)
- a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;
- a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito a palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir. (CANÁRIO, 2005, p.87-88)

Ainda Canário (2005) nos sugere três diferentes planos de ação para a transformação da escola:

- Pensar a escola a partir do não escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica . A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.

- Desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.

- Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa idéia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que seja o seu oposto. (CANÁRIO, 2005, p.88)

Nós, professores e alunos, somos de certa forma, prisioneiros dessa situação na qual nos deparamos no ambiente escolar. Muitas variáveis nos conduzem a apatia por nos vermos impossibilitados de mudanças significativas, e, por consequência, os alunos convivem e aprendem a aceitar e naturalizar essa relação com o professor e com o conhecimento. “A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par”.(CANÁRIO, 2005). Precisamos buscar os caminhos com humildade de aprender com aquele que ensinamos. Só em completa sinergia, professores e alunos, poderemos buscar opções para tornar o trabalho na escola produtivo e significativo.

3 CORPO E CULTURA: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO, ESCOLA E A COMUNIDADE

3.1 Corpo e cultura na História da Humanidade: alguns apontamentos

O fascínio que o corpo exerce é imenso, pois é ao mesmo tempo material e imaterial. Constituído de carnes e de entranhas, mas, também de subjetividade, não cessa de nos surpreender, de revelar em seus mais íntimos recônditos os traços da história e da cultura em sua constituição. (SOARES e TERRA, 2007, p.112).

Mediada por uma série de indagações que nos acompanham na prática docente e, mais especificamente, no trabalho com a produção de imagens, percebemos a necessidade de investigar o sujeito dessa pesquisa: jovens, moradores do bairro de Plataforma, alunos do ensino fundamental II e ensino médio de escolas da rede pública de Salvador. E, para tal, empreitada, partiremos inicialmente de um estudo histórico sobre o corpo, proporcionado principalmente por autores como Cardim (2009), Le Breton (2011), Descartes (2008), Crespo (1990) e Silva (2009), para posteriormente situarmos de que corpo falamos neste trabalho.

Estudar o corpo nos conduz a um campo de enorme abrangência no qual estão presentes várias áreas do conhecimento que pesquisam aspectos definidos de acordo com o foco que desejam explorar. Neste trabalho priorizamos pensar/pesquisar o corpo nos seus aspectos sociológicos e antropológicos, ou seja, ressaltando a cultura e as relações sociais que o constroem e dão a forma com a qual se relacionam na sociedade contemporânea.

O corpo se expressa como um texto no qual está registrado o que somos, como interagimos, qual grupo cultural pertencemos. Os textos culturais são formas de comunicação com regras e normas implícitas na cultura. Está inscrito nossa forma de agir, de comunicar, de vestir, de andar, enfim, na gestualidade intrínseca ao ser humano aflora o que somos, a que grupo pertencemos.

Reconhecemos, portanto, que os significados do movimento humano e a intencionalidade do sujeito ao interagir com o mundo são mediados pelos valores culturais, sociais e históricos que permitem compreender o grupo social com o qual interagimos, pois a expressão se dá como linguagem corporal. Com intenção de esmiuçar o corpo/sujeito, apresentaremos, a seguir, as discussões de alguns autores sobre essa questão, partindo da antiguidade até os dias atuais.

Leandro Cardin, no livro *Corpo*, faz um estudo sobre o aparecimento da noção de corpo, trabalhando com vários filósofos da antiguidade até a contemporaneidade. Para ele a noção de corpo carrega consigo uma tradição de distinção e oposição entre corpo e alma, que “se identifica com a nossa tradição científica, filosófica e moral.” (CARDIN, 2009, p.19). Porém, na Grécia antiga, época dos filósofos pré-socráticos, essa tradição de dualidade nem sempre foi assim.

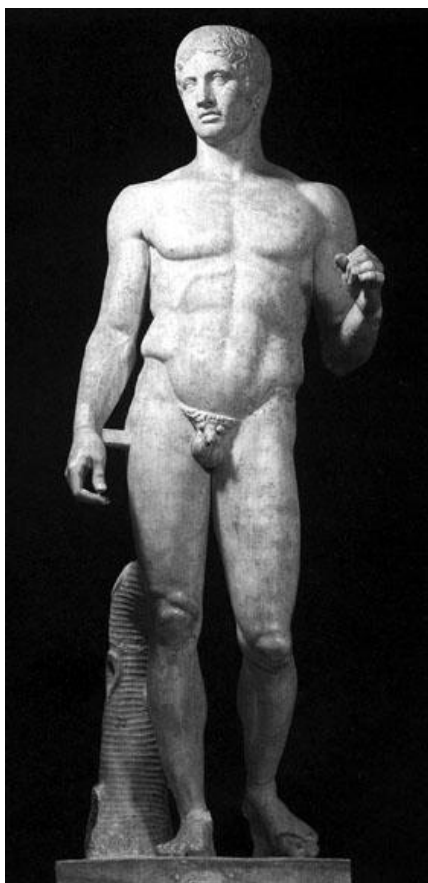
As concepções de filósofos gregos como Heraclito de Éfeso (c.540-470 a.C.), Parmênides de Eleia (c. 530-460 a.C.) e Empédocles de Agrigento (c. 490-435 a.C.) estavam estritamente ligados a uma cosmologia muito particular, assim como se encontravam a uma física de quatro elementos (água, terra, fogo, ar) em que eles poderiam ser separados e reunidos sem que houvesse efetiva oposição e distinção. Pode se dizer que nessa época a alma e o corpo não se opunham como será o caso mais tarde (CARDIM, 2009, p.20).

Com base nessa afirmação, Cardin cita a *Ilíada* de Homero e a tragédia *Antígona* de Sófocles nos quais retratam a importância de enterrar o cadáver, pois só assim poderia a alma separar-se do corpo e “juntar-se ao reino das

sombras, para enfim regenerar-se para um novo nascimento em um novo corpo”. Há uma lição a ser retirada dessas histórias gregas, conclui Cardim, “corpo e alma compunham um único todo indivisível, vivo e visível!”. (CARDIM, 2009, p. 21-22).

Os gregos concebiam corpo e alma de modo harmônico e, para isso, praticavam ginásticas e cuidavam da alimentação. Essa harmonia era representada pelos artistas da época em suas esculturas, afresco e pinturas. Doríforo, do escultor Policleto de Argos, representa o cânone clássico de beleza. “A figura humana é expressa com o máximo de equilíbrio e harmonia, há perfeita proporção entre as partes do corpo humano, e era isso que impressionava os gregos da época.” (CARDIM, 2009, p. 22).

Figura 05 – Doríforo, escultura de Policleto de Argos



Fonte: <http://escuelartermerida.blogspot.com.br/2011/10/doriforo-o-portador-de-lanza-policleto.html>

Para Cardim (2009), Platão e seus seguidores iniciam a oposição entre corpo e alma, na qual a alma move-se por si própria; ela é imaterial, imortal e preexiste ao corpo; em contrapartida, o corpo é movido pela alma, é a prisão da alma, é material e mortal.

Assim, é através da alma que os deuses influenciam os homens, os quais devem ser justos e dominar a si mesmos. Uma vez instalada a harmonia no domínio do corpo, esse será compreendido como signo da qualidade da alma, pois é “por intermédio do corpo que a alma dá expressão ao que quer manifestar. (CRATILO apud CARDIM, 2009, p.25)

Já para Aristóteles, cita Cardim, o homem é capaz de existência política e sua alma é definida como uma forma interior de vida, ligada ao corpo, portanto, o homem não é puramente natural, diferente dos animais, possui fala, discurso e razão, “[...] tem paixões e desejos, e é um animal político [...] é no campo da vida ética e política que se manifesta a finalidade humana, momento em que o homem exerce a sua razão” (CARDIM, 2009, p.27).

O corpo, pensado na antiguidade, passa a ser estudado, posteriormente, anatomicamente. Nesse período, um dos trabalhos com maior relevância e permaneceu fundamentando os estudos anatômicos, durante um longo período, foi o de Galeno.

Segundo Tavares (2000), Galeno possui um trabalho de referência para identificar a origem da medicina. Baseando-se no trabalho de José Gil, afirma que os escritos de Galeno “integram uma teoria fisiológica coerente, relacionada com uma descrição anatômica do esqueleto e das vísceras, fruto de múltiplas dissecações realizadas em animais e talvez em cadáveres (GIL apud TAVARES, 2000, p.307).

Galeno, considerado o fundador da fisiologia experimental, acreditava que o corpo é o instrumento da alma, e, que existia um ser supremo capaz de instituir um plano para cada organismo. Apesar de cometer diversos erros, pois suas afirmações se baseavam na dissecação de animais, soube distinguir os nervos motores dos sensoriais e descrever os nervos cerebrais.

David Le Breton no livro *Antropologia do Corpo e Modernidade*, faz um estudo sobre o corpo com uma abordagem antropológica e sociológica, ao citar a obra de Vesalius, *La Fabrique du Corps Humain*, diz que este, ironiza o trabalho de Galeno, afirmando que diante da sua prática com anatomia humana

Nos demonstram claramente que ele próprio jamais procedeu à dissecação de um cadáver humano ainda fresco. Induzido ao erro por suas dissecações de macacos (admitamos que ele os tenha tomado por cadáveres humanos ressecados e preparados para o exame dos ossos) aconteceu-lhe frequentemente de taxar indevidamente de erros os antigos médicos que tinham praticado dissecação em seres humanos. Além disso, poderíamos encontrar nele numerosas conclusões errôneas no que concerne aos próprios macacos. (VERSALIUS apud LE BRETON, 2011, p.74).

O fato é que as teorias de Galeno sobre o corpo perduram sem oposição durante treze séculos, até a obra de Andreas Vesalius romper as bases das teorias de Galeno.

No começo do século XIV, nas Universidades Italianas, aconteceram as primeiras dissecações oficiais, segundo afirma Le Breton (2011), como solenidades e com a permissão da igreja. Elas decorriam durante vários dias e tinham finalidade pedagógica para médicos, barbeiros, cirurgiões e estudantes. “Uma miniatura do tratado de Guy Chauliac (1363) capta admiravelmente essa topografia simbólica, toda articulada em torno da relação com o corpo” (LE BRETON, 2011, p. 80). Essa cena acontece na Universidade de Montpellier, portando a obra de Galeno nas mãos e afastado dos despojos, *le magister* lê em voz alta e indica os órgãos que está a falar. Enquanto um barbeiro iletrado corta o corpo, o barbeiro mais instruído retira os órgãos. “[...] a distância em relação ao corpo dissecado traduz uma sutil hierarquia” (LE BRETON, 2011, p.79).

Figura 6 - Capa do Livro De Humanis Corporis Fabrica



Fonte: <http://www.auladeanatomia.com/comparada/comparada.htm>

Em 1543 o *De Humanis Corporis Fabrica* de Vesalius é publicado, com 700 páginas e 300 ilustrações. Na capa trás um desenho de Vesalius dissecando um cadáver.

Le Breton faz uma interessante análise dos desenhos dos corpos dissecados, afirmando que esses desenhos não são neutros, pois carregam consigo um olhar repleto de interdições presentes na cultura da época em violar o cadáver.

Os esfolados de Vesalius são representados de forma humanizada. “O corpo dissecado realmente pelo anatomista realiza a revanche simbólica por meio do corpo figurado, que afirma sua condição de homem.” (LE BRETON,

2011, p. 85). Para Le Breton (2011) as dissecações que ocorreram nesse período tiveram um papel basilar na representação do corpo atualmente. “A ruptura epistemológica de Vesalius torna possível o pensamento moderno do corpo, ainda que ele seja apenas um anunciador” (LE BRETON, 2011, p.76) Essa ruptura se traduz numa cisão, mesmo que parcial, da perspectiva do homem como parte integrante do cosmo.

Nas sociedades de tipo comunitário, em que o sentido da existência do homem marca uma submissão fiel ao grupo, ao cosmo e à natureza, o corpo não existe como elemento de individualização, uma vez que o próprio indivíduo não se distingue do grupo, sendo, no máximo, uma singularidade na harmonia diferencial do grupo. Ao contrário, o isolamento do corpo no seio das sociedades ocidentais (cf. infra) testemunha uma trama social, na qual o homem é separado do cosmo, separado dos outros e separado de si mesmo. Fator de **individuação** no plano social, no plano das representações, o corpo é dissociado do sujeito e percebido como um de seus atributos. As sociedades ocidentais **fizeram do corpo um ter**, mais do que uma estirpe identificadora. A distinção do corpo e da presença humana é a herança histórica do retraimento na concepção de pessoa, do componente comunitário e cósmico, e o efeito da divisão operada no seio mesmo do homem. O corpo da modernidade, aquele que resulta do recuo das tradições populares e do advento do individualismo ocidental, marca a fronteira entre um indivíduo e outro, o encerramento do sujeito de si mesmo. (LE BRETON, 2011, p.33).

Le Breton cita o trabalho de R. Muchembled que faz uma análise sobre “o processo de estigmatização dos saberes populares pelas elites, no seio da “cultura erudita”. Historicamente a separação do corpo no mundo ocidental tem relação com a cisão entre a cultura popular e a cultura erudita. Existe a partir dessa época, séculos XVI e XVII, duas concepções de corpo “uma que o deprecia”, distancia, e acarreta sua caracterização enquanto, de

certa forma, diferente do homem que ele encarna; trata-se então de ter um corpo; e a outra, que mantém a identidade de substâncias entre o homem e seu corpo: trata-se de ser o seu corpo (LE BRETON, 2011, p. 94).

Trabalho semelhante teve Leonardo da Vinci, e que precedeu a Vesalius, assim afirma Le Breton (2011), mas não teve sua obra valorizada e inclusive teve uma reduzida importância na época devido à negligência de seu herdeiro Francisco Melzi que a guardou, após a morte de Da Vinci. Apenas copiou alguns fragmentos do trabalho manuscrito. Depois da morte de Melzi, o trabalho passou de mão em mão até chegar a ter uma divulgação mais ampla, depois que foi reproduzido em 1796 por Chamberlaine.

Um marco sobre a dicotomia corpo-mente é atribuída a René Descartes, nascido em Haye, França em 1596. Estudou no colégio Jesuíta La Flèche e, ao concluir seus estudos universitários e poder ser “[...] admitido na classe dos doutos, mudei de opinião. Pois me vi embaraçado em tantas dúvidas e erros que pareceu não ter tirado outro proveito, ao tratar de instruí-me, senão descobrir cada vez mais a minha ignorância” (DESCARTES, 2008, p. 40), mas foi com o “grande livro do mundo” e através das suas reflexões que criou o seu método de raciocínio e o conhecido “penso, logo existo”, primeiro princípio da sua filosofia. Essa conclusão se deu ao praticar exercício meditativo no qual considerava que

[...] os mesmos pensamentos que temos quando acordado também podem nos ocorrer quando dormimos sem que então haja nenhum que seja verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que alguma vez me haviam entrado no espírito não eram mais verdadeiras que a ilusão dos meus sonhos. Mas logo notei que, quando quis assim pensar que tudo era falso, era preciso necessariamente que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. (DESCARTES, 2008, p.70).

Continuando a sua reflexão, Descartes (2008) percebe que podia fingir que não tinha corpo e até mesmo duvidar da veracidade das coisas ou que ele não estava em lugar algum, porém existia. Suas reflexões culminam na certeza que o ser humano tem um corpo e uma alma e que eles são distintos.

Compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza consistem apenas em pensar, e que, para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (DESCARTES, 2008, p.70)

Para Breton (2011), a teoria cartesiana reflete o mesmo sentido do ato anatômico, a qual faz a distinção do corpo e alma, depreciando o corpo. Ao afirmar *cogito ergo sum*, como uma conscientização do indivíduo, Descartes, menospreza o corpo, marca uma divisão do indivíduo sobre o grupo, rompendo com valores tradicionais que uniam os homens e estes ao cosmo.

A axiologia cartesiana eleva o pensamento ao mesmo tempo em que denigre o corpo. Nesse sentido, sua filosofia é bem um eco do ato anatômico, ela distingue no homem o corpo e a alma, conferindo a esta última o exclusivo privilégio de um valor. A afirmação do cogito como tomada de consciência do indivíduo repousa em paralelo sobre a depreciação do corpo; ela denota autonomia crescente dos atores de certos grupos sociais em relação aos valores tradicionais que os ligavam solidariamente ao cosmo e aos outros homens. (LE BRETON, 2011, p.96).

Para Le Breton no período histórico e nas distintas fases epistemológicas, originadas dos trabalhos de Copérnico, Bruno, Kepler e Galileu, “a sociedade “erudita” ocidental, infinitamente minoritária, passa do mundo fechado da escolástica para o universo infinito da filosofia mecanicista”, isso porque, no período anterior ao século XVII era a igreja que comandava. Com essa ruptura, é relativizado “o lugar do deus criador”: o homem domina a natureza; a matemática trás racionalidade e lógica: “é a passagem da *scientia*

contemplativa à scientia activa". O mundo é concebido pelo modelo do mecanicismo, no qual não há mistério que a razão não desvende. E Descartes, nesse contexto, trás, com a sua filosofia, a "sensibilidade de uma época, ela não é uma fundação." Representa um pensamento de um período histórico, no qual o homem passa a individualizar-se, assim como ele, Descartes, homem errante em busca de respostas sobre a existência humana (LE BRETON, 2011, p.97-106).

Alexandre Koyré faz um estudo interessante sobre o trabalho de Descartes no livro *Considerações sobre Descartes*, no qual reforça a afirmação de Le Breton. A história de Descartes e sua filosofia resume "a situação essencial do homem no seu tempo. [...] trata-se de uma crise de cultura" (KOYRÉ, 1986, p. 23-43).

Jorge Crespo, no livro *A História do Corpo*, faz um estudo minucioso sobre o nascimento da civilização do corpo na Sociedade Portuguesa na transição do século XVIII para o século XIX. Realizou sua pesquisa com base em documentos manuscritos, disponíveis no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, com procedências diversas e fontes impressas. Com essa produção teve o intuito de "contribuir para o conhecimento de um processo de tomada de consciência da condição humana em Portugal e dos mecanismos implantados, a vários níveis, para a modificação da realidade" (CRESPO, 1990, p.568).

Crespo afirma que esse processo se deu com a intervenção do Estado e apoio da polícia, médicos e educadores. "A lógica do processo parecia ser a seguinte: do êxito alcançado no controlo dos três grandes momentos de ruptura no quotidiano dos homens (o trabalho, a doença e a festa) dependia o progresso". (CRESPO, 1990, p.568).

Foi um processo de civilização de toda a Europa que buscou estabelecer regras para a "economia do corpo", ou seja, para que houvesse braços para o trabalho e o progresso. "Foi nesse período que foram constituídos as primeiras escolas para a massa, os primeiros hospitais, e o serviço militar obrigatório e as prisões. Então, veja bem que a tendência era para prender tudo que dissesse respeito ao próprio corpo, ao próprio indivíduo". (CRESPO, 2012)

Segundo Crespo, na contemporaneidade, o corpo é um tema muito discutido:

[...] o corpo não é um dado imutável, antes se revelando na sua historicidade, sendo a origem e o resultado de um longo processo social. Assim, nesta perspectiva, as práticas do corpo não se podem compreender enquanto realidades simples e homogêneas, mas, sim, no entrecruzamento dos múltiplos elementos econômicos, políticos e culturais de uma totalidade” (CRESPO, 1990,p. 8).

O corpo desvela a cultura do homem. Nele percebemos os sinais no gestual, no vestuário, nos costumes, na forma de comportamento social, ou seja, o homem, no seu cotidiano, apresenta as representações de sua cultura, marcada na sua forma de ser e de estar no mundo.

Crespo (1990) afirma que a história do corpo está sempre a ser feita. É incompleta. E sua justificação principal deve ser encontrada nos problemas que são apresentados aos homens no mundo moderno.

Em todos os tempos, o corpo transformou-se numa verdadeira questão política, porque não sendo um dado biológico imutável é a origem e a consequência de um complexo processo de elaboração social, podendo mesmo garantir a integridade e a unidade política de uma coletividade. Nessa linha, poderia dizer-se que intervir sobre o corpo é, também, construir uma sociedade e assegurar a sua continuidade. (CRESPO, 1990, p. 573).

Nessa perspectiva, compreende-se que os corpos, embora semelhantes nas características biológicas, se constroem e atuam de forma diferente em cada cultura e em cada período histórico, e são referenciados pela classe social, opção religiosa, capital cultural, entre outros. Na Grecia antiga, o corpo era cultuado como beleza, de forma harmônica; já no Cristianismo, o corpo sempre foi motivo de repulsa aos “pecados da carne”; representava um túmulo para alma em processo de purificação. Para os racionalistas cartesianos, o

corpo era semelhante a uma máquina que possuía um funcionamento perfeito. Na contemporaneidade, o corpo é concebido de diversas formas, nunca se falou tanto de corpo ou mesmo verificou-se a sua estreita relação com o capital, seja na forma de exploração do sujeito ou hipervalorização de uma estética padronizada por culturas consumistas.

Maria Cecília de Paula Silva no livro *Do Corpo Objeto ao Sujeito Histórico*, resultado da sua tese de doutorado, estuda três teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, buscando com isso, estabelecer relações entre a Medicina, a Educação Física e a Sociedade fazendo uma reflexão sobre a idealização de corpo e o projeto de modernidade. Para a autora, o corpo é socialmente determinado, e tem a imposição do mercado como o seu guia, produzindo um corpo vazio, sem relação com a realidade histórica. “A cultura do corpo, desde o final do século XIX, vem se constituído em uma peça essencial do movimento histórico que conduz uma sociedade de origem puritana à era do consumo em massa, nos moldes do modelo norte-americano” (SILVA, 2009, p. 33).

Ainda, segundo Silva, a cultura, construída dinamicamente entre o sujeito e o mundo, tem um papel fundamental, pois dita normas em relação ao corpo e este se expressa de diversas formas de acordo com sua historicidade, tendo a escola como uma das instituições responsáveis pela “normalização das condutas, sentimentos, sendo a educação responsável pela transmissão de modelos sociais e ideais políticos” (SILVA, 2009, p.40).

Silva compreende o corpo como totalidade, sujeito histórico, ser humano real no mundo interagindo com as condições sociais que tem de viver, e não de forma reducionista, fragmentada: corpo/mente. “O sujeito é marcado pela particularidade de seus movimentos, pela especificidade de seus gestos e atividades sociais” (SILVA, 2009, p. 261).

Somos seres corpóreos, construtores de nossa história, de nós mesmos e de nossa cultura; portanto, temos que tomar consciência dos mecanismos que nos alienam e nos (con)formam a imposição social para podemos realizar nossa vida e assumirmos enquanto totalidade sócio-histórica, como

criadores de nós mesmo e de nosso tempo – não um tempo linear e sem relações, mas um tempo humano, corporal, de relações plenas de sentidos e significados com a cultura e com a vida. (SILVA, 2009, p.263)

Compactuamos com Silva (2009), pois concebemos o corpo como uma totalidade, indivíduo uno, manifesta-se corporal, pois essa é a nossa forma de existência. Sujeito histórico que interage com o mundo numa relação de troca que constrói representações de sua humanidade na qual se espelha na cultura que está inserido.

Nas nossas produções, os corpos dos meninos e meninas, moradores das comunidades do entorno da escola, entregues ao trabalho com participação e alegria nos mostravam que poderíamos proporcionar uma forma prazerosa de culminância dos temas trabalhados em sala de aula que fossem significativos e representassem, de fato, o que haviam assimilado e vivido sobre a questão. Apresentavam a cultura da comunidade na construção dos roteiros: as falas, o gestual, as relações interpessoais, as situações criadas, enfim, de corpo inteiro mostravam e deixavam explícito toda a representatividade que tinham das suas comunidades.

Para Baecque (2008) é na tela do cinema que encontraremos as principais representações do corpo neste século. Baecque tem uma definição singular de cinema: “Registrar com auxílio de uma câmera, corpos que se relacionam em um espaço, eis a definição dessa organização formal chamada de cinema” (BAECQUE, 2008, p.481). Esses corpos contam histórias: podem ser doentes, anômalos e ao mesmo tempo amáveis e sedutores, como Frankenstein. Baecque afirma que o cinema está inscrito na “continuidade da cultura espetacular dos corpos da Belle Époque” (BAECQUE, 2008, p.483) no qual as pessoas apreciavam o Museu Grévin com suas figuras de cera e o necrotério com cadáveres para exhibir casos de crimes famosos.

O cinema registra a vida de corpos que iam, inevitavelmente, morrer mais cedo ou mais tarde. E, por isso mesmo, tornava-se um imenso jazigo de fantasma. Essa sensação é percebida pelos primeiros espectadores segundo um modo espiritual e

místico. Eis uma técnica simples, mas terrivelmente eficaz, de mumificação e de ressurreição dos corpos. Ainda por cima, o preto e branco da imagem, a velocidade a desfilar as imagens, o silêncio representam um papel determinante nessa visão. Os corpos do presente se tornam imediatamente, na imagem, corpos do passado. Em preto e branco, andando em ritmo irreal, percorrendo o mundo em silêncio, esses corpos pertenciam a um outro mundo. (BAECQUE, 2008, p.484)

Já nos estúdios de Hollywood, continua Baecque (2008, p.484), os corpos são domesticados, pois ficam em estúdios com luzes, cenários, jogos de cores, e assim obedecem aos cânones de beleza fabricando um *glamour* padrão.

Seu corpo não é animado por razão alguma: flutua na aura da mera aparência [...] O poder de encantamento do cinema está precisamente nesse encontro: como os corpos convidam seus espectadores a entrarem no filme, tomam-nos pela mão, levam-nos a passear, como, graças a eles, a história se torna “a minha história” para cada um. (BAECQUE, 2008, p.488-494)

A produção de vídeos, na escola, longe da pretensão de ser chamada de cinema, são vídeos da favela, representações dos sujeitos, registro da vida, da escola e da cultura da comunidade. Mas nem por isso minimiza a importância que esse simples fazer teve para os meninos e meninas que se envolveram nessa arte. Temos, como característica central, a roteirização e produção, na maioria das produções, serem dos jovens que animados pelo glamour de aparecer na televisão se empenhavam sempre que tinham oportunidade. Longe de estereotipar a favela/comunidade as produções são originais sem armação de cenários, pois todas foram realizadas no entorno da escola.

O corpo atuante nos nossos vídeos eram os educandos, funcionários e professores da escola, representando um retrato o mais próximo da realidade em questão. As temáticas dos vídeos sempre foram trabalhadas em forma de

conteúdo, discutidas e exibidas em vídeos, realizado trabalhos para finalmente serem culminados nas produções imagéticas.

A produção de imagens, seja ela estática ou em movimento, representa forma de comunicação popular que perpassa a vida cotidiana na atualidade, levando os modelos culturais dos corpos com seus gestuais, vestuário, cores e penteados; marcas na pele como as tatuagens, adereços como os piercing. Modelos que circulam no imaginário dos jovens como marcas, confere-lhes uma identidade grupal. A produção visual, olhando por esse viés, também trás as marcas daquilo que são, culturalmente, os seus anseios, expostos na tela como linguagem de fácil acesso e que é um símbolo de estatus, perante os colegas. Corpos, imobilizados na escola, passam a ser atuantes e têm voz ativa que explicitam o que são de verdade.

A seguir apresentaremos como esse sujeito\corpo se comporta na escola, quais os seus dramas em busca da emancipação.

3.2 O corpo na escola: do adestramento à emancipação

A minha escola é um lugar muito extraordinário porque aqui é um presídio sem polícia, mas com uma lei que não é necessária para jovens que querem aprender algo na vida. Além de não ter uma educação de qualidade, a escola vive numa situação que faz com que os alunos não tenham vontade alguma de estudar. Exemplos: acordo às 6:45h da manhã, me arrumo, saio de casa e vou a escola. Chego na escola e vejo as mesmas coisas de sempre. O professor sentado na frente de todos, os alunos conversando e não deixando o professor explicar o assunto. O professor sai da sala retado, mas para os alunos tanto faz como tanto fez, não dá em nada. Então os diretores têm que ter uma pouco de criatividade e tentar mudar um pouco a rotina da escola. Assim é também com a merenda, muito ruim. Todos os dias têm reclamações que a merenda tem de melhorar, mas eles não dão à mínima, continuam fazendo as mesmas coisas. Por isso que os alunos fazem do colégio uma baderna, porque o colégio parece um presídio com grades sem deixar os alunos sairem e comprarem merendas melhores na rua.

Esse é um jeito de tentar abrir os olhos dos superiores para nós, os alunos, para melhorar, para que no futuro eu olhe para trás e diga: a minha escola me fez aprender, ela é muito importante para mim! (R, 9º ano)

No texto de R é uma amostra de como os jovens sentem-se na escola. Um local, que deveria ser prazeroso e formador nas suas vidas, torna-se um tormento pelo qual têm consciência de que precisam cumprir para terem oportunidades de trabalho no futuro. A escola, que representa um espaço obrigatório na infância e adolescência, mantém distância da vida na educando.

Concordamos com Freire, a relação professor-aluno na escola é de narração de conteúdos que “[...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador- e objetos pacientes, ouvintes – os educandos”. (FREIRE, 1987, p.57). A escola tem a tradição de “dar aulas”; passar o conteúdo, como se o processo de assimilação fosse feito através da palavra.

O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja a tarefa é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 57)

A escola, apartada da vida do educando, apresenta-se como um espaço regido por normas, uma transmissora de conteúdos com pouco ou nenhuma significação ou relação com a vida.

Figura 7 - Charge da escola no livro *Cuidado, Escola!*



Fonte: Harper, Babette et al. (1980)

Podemos ver bem essa relação na história em quadrinho no livro de Harper et al. (1980). A escola é representada envolta numa redoma, protegida do mundo e sem relação com ele. O menino, indo à escola, vive a sua infância em plenitude, brinca com tudo que vê na frente: a borboleta que voa, o cachorro que o assusta. Fica admirado, apreciando uma linda moto que vê na rua. Pega escondido uma maçã da barraca de frutas, curte a chuva, escorrega no arco-iris, mas, quando chega na escola, sente-se triste, porque a sua vida intensa, viva, fica fora dos muros que circulam a escola. Os sonhos, o namoro, a busca de vitalidade no espaço escolar são negados pelo sistema escolar. O professor quer se fazer ouvir, e, para isso, berra! E começa o blá, blá, blá interminável, as aulas de salivação (FREIRE, 1987). O som do sinal é o momento de libertação. Ao ser tocada a campainha todos “vazam” imediatamente.

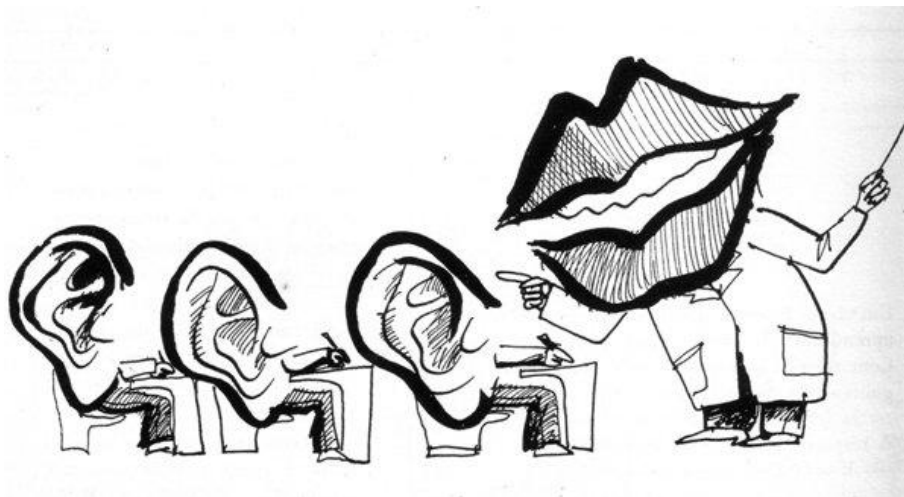
Foucault nos trás abordagens inovadoras para instituições e, dentre elas, para a escola e seus processos disciplinares que existem há muito tempo, desde os suplícios no século XIII à relação de docilidade imposta pela disciplina presentes em vários espaços, inclusive nos conventos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasceu uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna

tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 1996, p.164)

Conforme Foucault (1996), a disciplina forma corpos submissos, dóceis, obedientes às regras, horários, enfileiramentos. As práticas cotidianas, no ambiente escolar, consideradas como normais, são de fato ações de controle dos corpos dos educandos com intuito de submetê-los à ordem e às normas retirando-lhes toda a autonomia que os tornariam cidadãos críticos e participativos.

Figura 8 – Charge professor e alunos do livro Cuidado, Escola!



Fonte: Harper, Babette et al. (1980)

A escola prioriza a transmissão e apropriação do saber, e, para isso, necessita de corpos imóveis e dóceis; “grandes orelhas” a apenas ouvir o discurso do professor. O prazer, o jogo, as brincadeiras, a livre expressão não fazem parte do universo escolar.

Foucault (1996) aponta a escola, os presídios, os hospícios e os quartéis, como instituições que intencionam controlar os corpos dos indivíduos e, dessa forma utilizam-se da disciplina presente nos horários, rituais de higiene, formas de

organizarem-se nos espaços. A escola, dessa forma, no decorrer da história, conforma o corpo para a disciplina do trabalho. “Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1996, p.126).

Nessa perspectiva, é através da disciplina dos educandos e também dos professores que o sistema educacional se organiza. O professor, semelhante a um operário de fábrica, produzindo, “salivando” conhecimento, impõe silêncio e imobilidade ao aluno como forma de controle do seu corpo, do tempo e mesmo do saber.

O Colégio é cercado de portões, grades e muros, assim como qualquer escola. Um espaço adaptado às necessidades de uma escola, já que é alugado pela Secretaria de educação para essa finalidade. A existência de grades e muros nos dá a sensação de que, ao adentrarmos nesse espaço, estamos numa prisão, como relata R, na epígrafe. O que deveria ser um espaço de socialização, aquisição e exploração do conhecimento, torna-se um local de enclausuramento, com coerção e vigilância aos alunos, todo o tempo. A própria nomenclatura “disciplina”, para nomear a área a ser estudada, remete-nos à noção de controle.

Estudo numa escola em que me integro muito bem e às vezes é até um pouquinho legal, porém tem dias que nem um pouco, é porque a escola parece uma prisão. O ensino da escola não é muito bom não, mas dá para alguma coisa. Sinceramente, eu não entendo muitas das coisas que eles passam, não sei se isso vai ajudar em nosso futuro e piora muito quando rola injustiça ou implicância da parte dos professores com os alunos porque eles acham pelo fato de serem “os professores”, de eles serem mais “velhos” que eles podem tirar onda ou zoar com a nossa cara, mas as coisas não podem ser assim não. (J, aluno do 9º ano)

J relata a sua impressão sobre a escola, comparando-a com uma prisão, assim como Raiane. Eles gostam da escola e sabem a importância de que tem para a vida, e o futuro deles, mas também sinalizam o cerceamento no qual são obrigados a conviver.

É fato que o espaço escolar é construído no intuito de que os alunos sejam controlados e vigiados. O horário rígido, as grades, os portões, os seguranças sempre presentes na porta da escola, são alguns exemplos físicos dessa questão. Os regulamentos internos, como o tempo de beber água, de ir ao banheiro, a falta de intervalo entre as aulas são normas de controle, até mesmo da fisiologia do corpo.

Concordo com Bordas et al quando afirmam que “Por acreditar que o ser humano, embora sofra a ação do seu meio, não é submisso a ele, pois pode transformar a realidade, sendo agente de sua própria história” (BORDAS et al. 2012, p.13)

Temos a percepção de que os jovens são sujeitos transformadores dessa realidade. Imerso no caos que está a educação pública, eles reagem ao imobilismo imposto, nas aulas de “salivação”, aos conteúdos insignificantes e desvinculados de vida. A reviravolta já está acontecendo paulatinamente em cada reação, que aos olhos dos desatentos parece pura manifestação de indisciplina, mas, na verdade, é uma rebeldia transformadora que precisa ser escutada e valorizada.

Não junto a minha voz à dos que falando em paz pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, p. 113-114).

Existem alguns alunos, os mais rebeldes, que não conseguem aceitar tantos limites e ordens. Mantém uma postura descontraída e perturbam o andamento das aulas, inclusive até impedindo que as aulas aconteçam, relato recorrente em reuniões de professores. Em algumas salas, torna-se impossível “dar uma aula”, tentar manter um debate sobre um texto lido, sobre um filme que assistiram. Sempre tem alguns alunos que perturbam tanto o fluxo da aula que os professores adotam a postura do “diálogo zero” e iniciam as aulas passando exercícios com

grandes textos a serem lidos. Utilizam-se do seu poder para manter a disciplina através da coerção e das avaliações.

Essa rebeldia é um dado que exige reflexão. Esse comportamento deve ser entendido como uma súplica, um grito: “Não aguentamos\queremos mais essa forma de aprender!!!” Deve ser um fenômeno que impulse o sistema educacional a rever seus dogmas. Infelizmente, é apenas encarado como indisciplina e tratado como casos isolados.

Eu queria uma escola melhor, muito melhor. Eu acho que se as escolas públicas fossem mais organizadas os alunos se comportariam, seriam melhores. O ensino das escolas públicas é uma porcaria, deveriam investir mais nas escolas. [...] os alunos têm que ter o direito de se expressarem, de darem a suas opiniões e serem ouvidos. Tem professor que grita com os alunos, ofende e quando os alunos querem ir a diretoria, não podem, são impedidos. (S, aluno do 9º ano).

S fala do direito de expressão negado aos alunos pelos professores, pela direção. Reclama da falta de acesso à direção da escola que, com suas regras, vigilância e grades impede que o aluno possa verbalizar aquilo que o incomoda.

A escola que eu queria ter era uma escola arrumada, organizada. Queria ter um colégio em que todos os alunos fossem reunidos para conversar, dialogar. Uma escola saudável, queria que, assim como eu, todos os alunos gostassem, viesse para aprender, educar, colaborar. Que o colégio fosse livre para alunos e professores. Queria ter um colégio educador! (J, aluno do 9º ano).

O sonho de Jonatas era ter uma escola arrumada, na qual os alunos pudessem participar da organização, conversando com os professores. Um colégio verdadeiramente educador que pudesse interagir dar a sua opinião em pé de igualdade com os professores e gestores da escola. Podemos constatar que os alunos sabem da importância da sua participação para a “construção” da educação, que precisam do espaço escolar, pois o consideram apropriado para

desenvolverem-se e crescerem como cidadãos. “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p.111)

Gostaria que as aulas fossem mais agradáveis com mais interactividade para melhor interesse do aluno. Conversas do professor com o aluno para o aluno poder mostrar o seu grande talento (M, aluno do 1º ano do ensino médio).

M sabe do seu potencial e pensa numa solução: o diálogo. A troca com os professores representa para M a possibilidade de se tornar conhecido e, conseqüentemente, o seu potencial. Os educandos querem falar e querem ser ouvidos. Precisam apenas que a escola possibilite esse espaço de interação, de produção de conhecimento. Que o papel de educando não se limite a mero reprodutor dos conteúdos dos livros ou das aulas expositivas. Precisam de espaço para livre interpretação daquilo que apreenderam e isso não pode ser de forma coercitiva, como as avaliações que graduam os alunos com escala de valores, por vezes até subjetivas.

Precisamos mudar a escola, minando por dentro, como água que brota entre as pedras, contagiando os colegas e os educandos com uma forma diferente de fazer educação. Proporcionar a valorização da comunidade como espaço rico de cultura e o educando como um importante transmissor desse caldo cultural no seio da escola. Para Arroyo: “Falta-nos a cultura da transgressão, que é um componente básico da cultura profissional. [...] Inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente [...]” (ARROYO, 2000, p.142)

A transgressão se alimenta de sensibilidade humana e pedagógica que é inerente ao ofício de mestre da educação básica, ao convívio humano, educativo com a infância, adolescência e juventude. Essas idades não cabem normas. Sua vitalidade as quebra e leva os educadores a transgredir, a ter que escolher e optar por ações, conteúdos, tempos, espaços e relações educativas apropriadas à

vitalidade dos educandos, a vontade de ser livres. (ARROYO, 2000:146)

No intuito de transgredir as normas escolares, buscamos trabalhar com produção de vídeos e também produzimos pequenos jornais na escola no qual os textos são exclusivos dos alunos. Nesses jornais trazemos pequenas informações resultantes de recortes de temas diversos, que foram trabalhados em sala de aula, ou mesmo fruto das vivências dos alunos na escola e na comunidade. Em geral, apresentamos os jornais na culminância dos projetos da escola. É um trabalho autoral, por isso buscamos fazer os trabalhos em sala de aula para que não “sofram a tentação” de buscarem os textos na internet. Buscamos veicular as informações que acontecem na escola como forma de deixar marcada a importância de tratar um tema que, por vezes, são de extrema relevância e recorrentes na escola. Um exemplo disso é o grande problema que ocorreu durante um período referente ao desperdício da merenda escolar. Discutimos esse tema em sala e, posteriormente, os alunos escreveram sobre o assunto e então, depois fizemos um recorte dos escritos, buscando abarcar todas as questões envolvidas no fato. Também escreveram resenha de vídeos exibidos na escola, e tivemos em um dos jornais o depoimento de um aluno que assumiu a sua opção sexual e fez questão de deixar marcado a sua posição no jornalzinho.

Ola! Como vai? Meu nome é M, tenho 16 anos, estudo no CEPASO desde 2004. Sou homossexual, graças a deus. Não fui discriminado, ao contrário fui bem recebido, não vou dizer que sou o melhor e nem o pior, mas faço a diferença. Sou amado por quase todos, não todos porque ainda acontece essas coisas de despeitados, mas não ligo e nem tenho medo, o meu maior medo foi me assumir, depois que me considerei Gay ficou melhor para mim. Sou amado por todos na minha família. Hoje eu sou feliz!! (M, aluno 9º ano, 2009).

A história de M é um pequeno exemplo de como as diversas formas de produções autorais, nesse caso o jornal, gera um espaço de emancipação na

escola. Maurino estudou na escola desde o 6º ano e era apontado como homossexual por apresentar um jeito feminino de se portar. Muito sensível, ele ficava muito zangado quando os colegas abusavam dele. À medida que foi crescendo, amadurecendo, entrou para um grupo de dança afro e resolveu assumir publicamente sua sexualidade.

Somos educadoras e, como tal, temos o papel de proporcionar ao educando espaço para a elaboração de sínteses daquilo que apreendeu. Esse processo é singular, subjetivo e cada um tem o “seu tempo”. O tempo que M precisou para fazer essa revelação foi o tempo do seu amadurecimento e isso foi revelado formalmente no dia que escreveu no jornal.

A possibilidade de expressão, na sua totalidade, problematizando e questionando as situações, leva os alunos alcançarem autonomia intelectual, um dos caminhos para a educação que emancipa, torna o Sujeito liberto para produzir, utilizando a linguagem que tem disponível. Nesse caso, a escrita proporcionou a M o espaço para assumir-se como gay.

Esses meninos e meninas, corpos atuantes na escola e na comunidade, estão imersos numa realidade complexa. Convivem com a violência, com o tráfico de drogas, com carências de variadas formas, mas aprendem a não se deixar abater e, dando a volta por cima, modificam suas realidades com ações, mesmo que pontuais, mas que são significativas para a melhoria de suas vidas. Vamos, então, olhar um pouco como são e estão eles e elas na comunidade.

3.3 O corpo na comunidade: favela, eu sou favela!

Favela aê favela
Favela eu sou favela
Favela aê favela
Respeite o povo que vem dela
Favela aê favela
Favela eu sou favela
Favela aê favela
Oi já tá quase na hora
Do meu bonde passar
Levando a galera que faz as loucuras
Pega no batente dessa vida dura
Que acorda bem cedo pra ir trabalhar
Mas que nunca perde sua fé
Que samba na ponta do pé
O alimento da alma é sonhar.
(Sou Favela, Parangolé)

O Colégio A está situado no bairro de Plataforma numa localidade chamado São João do Cabrito, antigamente conhecido como Novos Alagados, por ser originário das casas construídas em cima de palafitas. Com o crescimento da cidade e o processo de urbanização, a Prefeitura de Salvador, com apoio da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), aterraram uma parte da Baía de Todos os Santos e construíram as casas de alvenaria, pequenas e precárias, mas em terra firme. Ouvimos relatos dos moradores, e mesmo de alunos, das dificuldades pela qual passavam em morar nas palafitas e pelos riscos que corriam ao andar por cima das madeiras que se faziam de ruas e vielas.

Os alunos do Colégio A são controversos ao afirmarem que são moradores da favela. Essa nova geração já não se sente nessa condição, porque o padrão de vida melhorou nos últimos anos e muitos deles ainda não haviam nascido na época das palifitas. Entretanto eles têm uma grande afinidade com a música cantada pelo grupo de pagode Parangolé: “Eu sou Favela”. Essa música marca um dado identitário de valorização do morador da favela, e a favela como ambiente produtor de cultura que atualmente é consumida por todas as classes sociais, como atestamos pelo hip hop, funk, pagode, manifestações cultural oriunda dos guetos. “A palavra favela é entranhada de significados heterogêneos que vão desde o território da ausência e do crime, até o lugar da fertilização de criações culturais e da resistência”. (SALOMONE, 2009, p.235).

A favela é representada pela mídia e pela população como um ambiente hostil, de malandragem e tráfico de drogas. As notícias que prevalecem sobre esses locais são de tiroteios, mortes, lutas entre gangues. Com Isso, cria-se no imaginário da população, uma ideia reducionista sobre a realidade da favela. A favela é cheia de vida, cultura, solidariedade e ambiente familiar, porém convive com a violência diariamente, e essas questões são trazidas para a escola. Salomone (2009) aponta os problemas detectados nas favelas: linguagem, pobreza e baixo capital cultural, falta de estrutura familiar, violência e baixa autoestima.

A seguir apresentaremos um diálogo que tivemos com uma aluna do MSN, ano de 2011. Na oportunidade ela descreve um fato de violência que comoveu toda a comunidade. É um desabafo, pois que era uma pessoa muito próxima e tínhamos uma amizade que extrapolava os muros da escola. Conhecemos sua família e sabemos das suas dificuldades e esperanças. Não identificamos a pessoa, nem a localidade de qual se refere. Nomeamos a pessoa por **X**.

X: boa noite tá ocupada ?	caiu. Mataram uma senhora de idade, mas a crueldade foi tanta!!	dentre outra coisas q ã tenho coragem nem de falar. Eu ã sei, ela estava irreconhecível.
Eu: oi X, pode falar.	Eu: pq, meu anjo?	
X: hoje aconteceu uma coisa tão absurda aqui, que até agora a ficha ã	X: queimaram, degolaram, sufocaram,	EU: pq vc foi ver? não devia ir ...

X: eu ão tive coragem, mas meu irmão foi. Eu ão queria nem ao menos saber.

Eu: é horrível! deve ter sido vingança, pode ser parente de alguém q queriam se vingar.

X: eu fico pensado até quando vamos ser obrigado a conviver com a violêcia todos os dias

X: semana passada teve tiroteio quinta, sexta e sãbado. Poxa, colocaram em risco a vida de tantas pessoas inocentes até de crianãas, mas graãas a Deus dessa vez ão saiu ninguém ferido. A verdade é que aqui em lugar nenhum tá prestando a gente ão tá podendo passar em vários locais pq acham q vamos levar informaãões. E foi tão difícil a minha mãe conseguir essa casa!

A gente ão pode escolher. A úica coisa q podemos fazer, infelizmente, ou felizmente, ão sei, é pedir a Deus q nos proteja, mais nada. È essa a realidade que vivemos e

pelo menos agora ão podemos mudar ão temos condiãões financeira para isso e a cada dia é um novo problema o pior é que a gente aqui do XXXX tá sobre ameaãa de invasão. Os marginas disseram que vão tomar a boca dos malandros daqui e para eles verem que ão estavam brincando invadiram três casas na rua XX. Quem tá dentro destes bairros querem sair e quem tá fora hamas que entra muitas gente tentar sair, mas vai sair para ir para onde? lugar tem, mas o q ão tem é dinheiro para fazer isso.

Eu: mas ninguém quer comprar aí?

Eu: o que podia era suas irmãs e vc, quando crescerem mais, se juntarem e comprarem outra casa.

Eu: ou quem sabe, ando sabendo q a policia está tomando conta de alguns lugares, o Calabar, Engenho Velho da Federaão já ando vendo um monte de policiais sempre fazendo ronda,

se instalarem um comando da policia talvez iniba a ação dos marginais.

X: e aí sim vai ter muita gente morta. Os marginais estão com armas da pesada a policia tá passando aqui direto só q ão conseguiram pegar ninguém.

Eu: mas o povo da associaão de bairro, dos movimentos ão fazem nada? ão dão queixa na policia, pedindo proteão?

X: nem vão, pois estão todos bem escondido e caso venham descobrir o esconderijo muita gente vai ser morta.

Eu: e vcs sabem onde eles se escondem ou ão podem falar?

X: tem gente q denuncia, mas tem que sair daqui. Esse negócio de confidencial ão funciona, pois é só denunciar q todo mundo fica sabendo quem fez isso.

Eu: como quem denuncia é descoberto se existe a denúncia anônima?

X: sei, todos ou quase todos moradores sabem a verdade. É que vai ter dias que a gente vai se sentir tão pressionados q ã vamos nem poder ir a escola nem a lugar algum.

Eu: mas tb sabem q se denunciarem podem sofrer violência ou violência a seus parentes.

X: quem tá maluco? quem tem amor a sua vida finge que é cego, mudo e surdo, pois q denuncia tá querendo morrer o que impera aqui é a lei do silêncio e quem fizer isso tá morto. ã sei como, mas sabem, com certeza, vão na casa da pessoa certa.

Eu: nossa! Eu não sei nem o que é isso. Fico triste de vc e sua família viverem assim, ninguém merece viver na violência, ainda mais vcs q só querem paz.

X: aqui já teve vários casos assim, torturam, ameaçam e descobrem se foi ou ã é por isso que se calam: o medo

Eu: cuidado para não se expor demais aí. É por isso q sua mãe sempre foi cuidadosa com vc. Antes era assim, ou piorou ultimamente?

X: eu ia sair, com os meninos (Y, Z, H, J....) amanhã, mas eu agora tô com medo depois de hoje.

Eu e minhas amigas estávamos conversando outro dia sobre isso e ninguém tem coragem. Antes de eu vir morar aqui era pior quando eu vim para aqui era calmo agora que a gente ver isso aqui... Antes, dizem as pessoas mais velhas, q tinha toque de recolher. Minhas amigas ficam brincando dizendo q quando ã acontecer nada

aqui elas vão até estranhar.

Eu: eu já ouvir falar nisso tb

X: e tá havendo um boato q vai voltar é, mas têm dias q tá calmo. O maior sonho de muita gente aqui ã é nem esquecer e sim sair daqui nem q seja para morar em um lugar, mas humilde, mas q eles tivessem paz e quem tiver na rua fora da hora ordenada são mortos.

Eu: que coisa triste, tudo o que vc me fala, a gente podia conversar um pouco sobre isso num vídeo, não falando nomes de ninguém, mas como um desabafo, o que acha? Tem medo? É perigoso? Uma forma de refletir sobre isso.

X: ótimo. ã tenho medo, pois eu sei q o vídeo ã vai sair da sua mão, ã é?

A violência é naturalizada e verbalizada como situações corriqueiras. Acontecem períodos que alguns alunos faltam às aulas por receio de se exporem quando os conflitos estão acirrados. Na escola, os alunos sabem quem é e quem não é envolvido com o tráfico de drogas. Os símbolos das gangues são escritos nas

cadeiras. Existe, portanto um código de silêncio, que somente em conversas particulares com os professores de sua confiança, alguns alunos têm coragem de comentar.

Não é apenas o real que conturba a relação da escola com a comunidade em referência ao tráfico de drogas, há conflitos também “no plano simbólico, do imaginário, do corpo, dos gestos, da linguagem que utilizam muitas vezes como forma de demonstrar poder e chamar atenção” (SALOMONE, 2009, p.251).

Figura 9 – Retirada do perfil do Facebook de J



Fonte: www.facebook.com

J. – Roolandoo Tiroo Akii Naa Favelaaa!!

T.- aonde nem ouvir

G.- e eu ainda ia pra ir quando sair do colégio KKKK

N.- Tou de Camarote Visualizando tudinho

J. – KKKK Graças aa Deus que não pegou eem ninguém

Notamos que no Facebook eles falam, livremente, e em tom de piada dos tiroteios com os quais vivenciam cotidianamente. Mas essas vivências ficam marcadas, apesar de naturalizadas, e são percebidas nas relações, nas brincadeiras entre eles: “vou dar um tiro na sua cara!”. É comum ouvirmos essas falas, em tom de brincadeira.

A minha comunidade é uma comunidade que eu não tenho o que falar. Apesar de ter traficantes e eu vejo cenas fortes e chocantes e muito marcantes, como por exemplo, quando os meninos apanham dos homens (policiais) e quando eles tomam tiro de raspão e quando os policiais matam eles. Uma vez eu vi uma cena quando eu tinha cinco anos, quando um homem foi morto a pedradas e foi lhe aberto a cabeça, mas fora disso é muito boa. (G., 7º ano)

A naturalização da violência está presente na fala de Gabriela, uma linda menina que tinha uma agressividade exagerada ao falar e se relacionar com os colegas. Temos catorze anos de trabalho nessa unidade escolar, e, vivenciamos o dia a dia desses meninos e meninas, em crescimento modificando-se. Temos que ter “jogo de cintura” ao conviver a fim de trazer esperança na nossa fala, apontar outras possibilidades para eles. Aprendemos também com esses meninos e meninas alguns códigos de bem viver e trabalhar na favela. Aprendemos a ter sensibilidade para saber o que conversar, quando conversar, com quem conversar, e, também aprendemos a “ler” os contextos dos becos e vielas, a “sentir o clima” do local.

Não temos apenas os códigos de convivência, temos também os códigos que são as marcas culturais que estão presentes nos vestuários, no jeito de andar e falar; nos acessórios; no corte do cabelo masculino; esteticamente desenhados com navalhas ou trançados, enrolados, coloridos; nas sobrancelhas recortadas. São códigos que identificam a que “tribo” o indivíduo pertence.

Eles também estabelecem outra forma de lidar com o corpo nas danças, principalmente o pagode, o arrocha, o samba de roda. Os corpos de meninos e

meninas se tocam com sensualidade, sem pudores ou limites, estabelecem outra lógica, assim, mesmo que habitando a mesma cidade do Salvador, constatamos que eles têm limites diferentes que os estabelecidos em outras classes sociais. São dados culturais apresentados numa linguagem não verbal que refletem o sentimento de pertencimento daqueles que participam da brincadeira: o roçar dos corpos durante a dança, os movimentos frenéticos que contam histórias vividas e reproduzidas, o levantar a saia das meninas durante o Samba de Roda, os gritinhos das meninas ao verem os meninos da capoeira fazerem malabarismo. Fazem parte de uma gestualidade própria daquele ambiente, códigos corporais que são passados e assimilados no decorrer do tempo.

O corpo é o principal meio de linguagem usado para transmitir a dança. Culturalmente este universo é ordenado por meio da organização das regras sociais sobre a natureza, variando em relação aos períodos históricos. Assim, o corpo é visto como privilegiado por pertencer aos dois mundos, o natural e o cultural. A história e a cultura deixam nos corpos suas convenções, as maneiras de pular, sentar, dançar, andar, ficar de pé e até mesmo dormir são exemplos dessas convenções sociais. (FILHO, et al. 2011, p.2)

As danças e a capoeira estão presentes nas suas vidas de forma intensa. Participam de grupos culturais e, conseqüentemente, apresentam-se nas escolas, festivais, encontros, manifestações ou são apreciadores e conhecedores dessa cultura. Muitas vezes, a dança afro que, originariamente, é uma estilização das danças dos orixás vivenciadas nos terreiros, é confundida como manifestações dos orixás e, aqueles que participam desses grupos, sofrem discriminação por parte, principalmente, dos evangélicos, que, atualmente, são um grupo expressivo na comunidade.

Carol, aluna do Colégio A e também do CIPA, em um dos vídeos produzidos, fala sobre a discriminação que sofre ao ser dançarina do Grupo Afoxé Filhos de Ogun de Ronda:

Eu faço dança, aqui no São João do Cabrito, no Afoxé Filhos de Ogun de Ronda e o meu conhecimento ao longo desse tempo foi muito querido, pois conheci pessoas diferentes, lugares diferentes e aprendi a me expressar de uma maneira diferente como eu não sabia antes. [...] Sofro discriminação principalmente porque a dona do grupo é de candomblé, sempre chamavam a gente de filhas de santo, e na verdade nós não somos. Nós fazíamos parte da instituição, por isso levamos essa fama. O preconceito não era realmente com a gente, era com a religião dela. (C, vídeo Conversando sobre Amizade).

Felizmente, ela continua seu trabalho e já se destaca na dança afro, assim como muitos daqueles que vem superando as discriminações que sofrem nas suas comunidades, são convidados a viajar para Europa a fim de fazerem apresentações culturais de Capoeira, Samba de Roda, Puxada de Rede, Maculelê e Dança Afro. Todas as manifestações culturais nas quais convivem e dão-lhes acesso para desfrutar, aprender e profissionalizar-se em vários grupos nessas comunidades.

Outra questão cultural referente ao corpo e sexualidade, presentes nessas comunidades, é a precocidade com que se tornam sexualmente ativos e saem da casa dos pais para morar com os companheiros em um barraco no anexo da casa do pai ou sogro. É comum ver meninas de 15 anos que já moram com os namorados. Também alguns casais, nessa faixa etária, já possuem filhos. Apesar da diversidade de projetos mantidos por diversas entidades que dão curso sobre sexualidade, e a proximidade do posto de saúde que disponibiliza contraceptivo e camisinhas aos jovens, constante observarmos na escola, a presença de meninas grávidas.

Essas gestações precoces não resultam de uma escolha, mas de um descuido devido a falta de informação mais precisa sobre métodos contraceptivos. Essas adolescentes ao engravidarem, voluntaria ou involuntariamente, têm alterado o curso natural de suas vidas, o que contribui para o abandono escolar devido as responsabilidades que advém com o bebê. Fazemos questão de que em todo início do ano letivo trabalhamos com o tema sexualidade, DST/AIDS, Gênero. Trazemos questões que afetam, principalmente as meninas. Buscando esclarecer as suas dúvidas mais prementes, exibimos vídeos na escola e também já foram produzidos até o momento, alguns vídeos com essas questões: um sobre gravidez precoce e AIDS, outro sobre a questão de gênero no jogo de futebol.

Corpo, cultura, favela. Interrelações vivas que expressam a dor e a alegria de, num solo fértil de criações culturais: a menina sambando na roda; a majestosa dança afro; o candomblé e seus lindos rituais; os grafites pelos muros das casas nos becos e vielas; o som do berimbau em cada esquina e a capoeira a todo o momento fazendo parte do SER favelado. Todas essas imagens registradas em fotos, vídeos ou no coração de cada um que têm a oportunidade de olhar e realmente VER o que a favela tem de tão lindo que supera as mazelas que são mostradas nos noticiários Globais e afins.

Favela rica que nos ensina a cada dia, em cada sorriso, em cada gesto de resistência a apatia imposta dentro dos muros da escola. Ensina-nos a continuar sonhando como Freire, acreditando cotidianamente que podemos superar, tomar consciência dos atos, empodera-se para alterar essa lógica alienante que persiste na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Essas imagens que ficam registradas no corpo vivo da cultura, nas memórias individuais e/ou coletivas, antes apenas circunscrita à localidade, hoje podem ser registradas pelas diversas tecnologias disponíveis e “ganharemos o mundo”. Mas nem sempre foi assim. O avanço tecnológico fez com que a visão tornasse-se um sentido privilegiado na atualidade e a imagética, presente no nosso cotidiano, de uma forma tão abrangente, perspassando toda a nossa vida. Abordaremos tema a seguir.

4. A HISTÓRIA DA IMAGEM: DO SENSORIAL AO TECNOLÓGICO

“Para desvirginar o labirinto
Do velho e metafísico mistério
Comi meus olhos crus no cemitério,
Numa antropofagia de faminto! ”
Augusto dos Anjos

A poesia de Augusto dos Anjos reflete com intensidade a impressão que temos ao realizar esse trabalho: uma ânsia enorme de desvirginar a alquímica relação da imagem com a educação. E para penetrar nesse labirinto, antes precisamos pisar em chão firme, ou seja, apresentar um pouco da história e as dimensões que nos possibilitam interagir com a imagem. Munir de fundamentação, que inicia do biológico ao sensorial e culmina no tecnológico, deixando claro que a ênfase não é a tecnologia por si, mas outra lógica de expressão que se manifesta há anos na sociedade e é desprezada no cotidiano da educação formal. Para cumprir tal proposta, fundamentaremos o nosso percurso por esse labirinto, contando com a colaboração de diversos autores que discutem, nas suas produções acadêmicas, temas como o olho, o olhar, a imagem, a relação da imagem com a educação. Aumont (1993), Bosi (1988), Novaes (2009), Chauí (1988), Barbosa e Cunha (2006), Férres (1996) e Martín-Barbero e Rey (2004), entre outros, são alguns dos autores que recorreremos na intenção de desvelar esse caminho.

4.1 Do olho humano à imagem sócio-histórica

O olho é o órgão responsável pela visão, tem a forma de globo e fica guardado numa cavidade óssea sendo protegido pelas pálpebras e possui seis músculos que são responsáveis pela sua mobilidade. O cristalino é uma lente gelatinosa, convergente e elástica que focaliza a luz que penetra nos olhos

formando imagens na retina. O olho está intimamente ligado ao cérebro, portanto a visão precisa que os dois órgãos estejam em pleno funcionamento para que interajam na visão e na interpretação do que se está diante de si. Segundo Aumont (1993):

A experiência cotidiana e a linguagem corrente nos dizem que vemos com os olhos. Isso não é falso: os olhos são um instrumento da visão. Entretanto, deve-se logo acrescentar que soa apenas um dos instrumentos, e, sem dúvida, não o mais complexo. A visão é, de fato, diversos órgãos especializados. Numa primeira aproximação pode-se dizer que a visão resulta de três operações distintas (e sucessivas): operações ópticas, químicas e nervosas. (AUMONT, 1993, p.18)

A retina reveste a parte interna do olho, é uma fina camada de células nervosas e responsável pela formação da imagem, semelhante a uma câmara fotográfica. A retina é composta por uma área minúscula central chamada mácula que permite que possamos visualizar detalhes, e uma parte maior, periférica, responsável pela visão lateral e noturna.

A retina é responsável pela formação da imagem, funcionando como o filme de uma câmera fotográfica. A mácula é a parte central e mais sensível da retina e responsável pela visão da leitura; proporciona uma visão nítida, detalhada e em cores. A mácula tem o tamanho de 2 a 3 mm.

Ao fazermos uma comparação da visão com uma câmera fotográfica, observamos que o cristalino é semelhante à lente; a íris controla a entrada de luz semelhante ao diafragma e a retina seria a película ou filme fotográfico onde a imagem se reproduz. A imagem formada na retina também é invertida, como na máquina fotográfica. Segundo Aumont, essa analogia é coerente “desde que se atente que a comparação só se aplica à parte puramente óptica do processamento da luz” (AUMONT, 1993, p.20).

O olho, ao captar uma imagem, envia-a para o cérebro, fato biológico em qualquer ser humano, porém as significações que damos a essa imagem vai depender de uma série de fatores subjetivos. Portanto, o ato de ver tem uma diversidade de interpretações a depender do observador. “O olhar é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão.” (AUMONT, 1993, p.59)

Para Bosi, a conformação anatômica dos olhos, situados na parte frontal da face, “remete à centralidade do cérebro. O ato de olhar significa dirigir a mente para um “ato de intencionalidade”, um ato de significação que para Husserl, define a essência dos atos humanos.” (BOSI, 1988, p.65)

Bosi afirma que na língua portuguesa olho e olhar são termos semelhantes, o mesmo não se dá em outras línguas. Em espanhol: *ojo* e *mirada*; em Francês: *oeil* e *regard/regarder*; em inglês *eye* e *look*; em italiano *occhio* e *sguar*. Essa diversidade nas línguas citadas, só comprova que “trata-se de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, pela qual se distingue o órgão receptor externo, a que chamamos de “olho”, e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e significações, e que é propriamente o “olhar”. (BOSI, 1988, p.66)

Novaes argumenta que a nossa interação com o mundo que nos rodeia é principalmente visual, “é a visão o sentido que o senso comum privilegia como órgão do conhecimento” (NOVAES, 2009, p.37). Mas nem sempre foi assim. Os sentidos tiveram importâncias diferenciadas no decorrer da história.

No século XVI era o ouvido. O que já foi uma mudança. De um homem sagaz, os romanos diziam: “ele tem um nariz fino”. Para Horácio, “Homo naris emunclae, homo obesae naris”. Nós dizemos: ele tem uma boa visão. E nossos pais, no século XVI: ele tem um ouvido astuto; ele ouve a relva crescer... curiosa progressão. Primeiro o odor, o sentido animal, em seguida o ouvido, este sentido mais refinado. Finalmente a visão, este sentido intelectual. (FEBVRE apub NOVAES, 2009, p. 36).

Novaes afirma que no século XVI o sentido privilegiado era a audição, lia-se em voz alta, apesar da criação da imprensa. Os grandes divulgadores da fé cristã, Lutero, Calvino e Zwinglio eram representados com a bíblia na mão. “Eles não lêem as epístolas de Paulo. Eles escutam a palavra de Deus pela voz de São Paulo [...] A fé era a audição (...) os órgãos por excelência dos cristãos são as orelhas.” (NOVAES, 2009, p.37)

Novaes (2009) cita alguns trabalhos de pesquisa no qual a visão é realçada como principal órgão do sentido no século XIX, inseparável do método. Ao referir-se ao trabalho de Nélia Dias, afirma que no período em que predomina a observação como metodologia, antropólogos buscam investigar a “acuidade visual, os problemas da visão, a percepção das cores, a cor dos olhos e a própria evolução anatômica do olho”, tornando-se a visão não só meio para atingir o conhecimento, “mas igualmente objeto do saber e da investigação”. (NOVAES, 2009, p. 37) A neutralidade do observador, exigência fundamental para os cientistas nesse período, é favorecida pela visão, pois é o único sentido com o qual podemos manter a distância espacial.

Na segunda metade do século XIX, com a invenção das novas tecnologias para a reprodução de imagens, como a fotografia e posteriormente o cinema, há uma clara associação entre o olhar e o conhecimento. Basta lembrar o quanto as imagens propiciadas pela invenção da máquina fotográfica estavam ligadas às atividades científicas. Como mostra Maresca (1996), a imagem fixa rapidamente se impôs mediante os progressos da microscopia e da astronomia, como auxiliar do conhecimento. Dentre as várias disciplinas científicas, a medicina é das que mais cedo valoriza a visão como ato de conhecimento. A invenção do raio X, em 1895, permitirá ver aquilo que não é imediatamente visível no corpo humano, ver o corpo diretamente, sem abri-lo. (NOVAES, 2009, p. 38).

Segundo Novaes (2009, p.38), se nos atentamos para o fato de que a visão é privilegiada na contemporaneidade, confirmamos essa afirmação em diversas instâncias: os nomes das revistas *Veja*, *Visão*, *Novel Observatuer*, *Vu*, *Look*. Já para Chauí (1988), podemos constatar nas expressões cotidianas: “amor à primeira vista”, “mau olhado”, “sem sombra de dúvidas”, “mas é claro!” ou mesmo na relação entre ver e falar, presente nas expressões “veja o que diz”, ou mesmo em relação ver e escutar, “olhe aqui” no sentido de “escute!” (CHAUÍ, 1988, p.32).

Bosi argumenta que o olhar foi e continua sendo motivo de especulação de filósofos, cientistas, artistas, pesquisadores, cineastas, enfim analisado em suas diversas dimensões. Desde a Grécia antiga o olhar era motivo de reflexões, teorias e análises. O olhar receptivo e o olhar ativo são duas dimensões centrais pensadas pelos gregos e romanos helenizados, ambas tem o mesmo suporte físico: o olho, a luz, e os corpos exteriores.

A diferença profunda que ocorre entre uma e outra se evidencia quando vista através da história da epistemologia antiga: há uma vertente materialista, ou mais rigorosamente, sensualista do ver como receber, ao lado de uma vertente idealista ou mentalista do ver como buscar, captar. Nenhuma delas está morta. (BOSI, 1988, p.67)

Levi-Strauss (1978) faz uma reflexão sobre a ciência e o rompimento com pensamento místico e mítico no século XVII e XVIII que originou num aparte com o mundo dos sentidos: “o mundo sensorial é um mundo ilusório, ao passo que o mundo real seria um mundo de propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o testemunho dos sentidos”. Necessária separação, afirma ele, pois “o pensamento científico encontrou condições para se auto-constituir”. (LEVI-STRAUSS, 1978, p.11)

Nessa perspectiva, a lógica implementada para a produção de conhecimento se justifica. Até hoje os sentidos são menosprezados, assim como a imagem e a oralidade.

Para Novaes (2009), no ocidente, os sentidos considerados mais ligados ao intelecto são a visão e a audição. O senso comum relaciona o ato de conhecer a visão, relação observada com a proliferação de imagens e a sua utilização como forma de comunicação. Já para o conhecimento científico, no decorrer do século XIX, as imagens foram usadas por diferentes disciplinas, porém, na atualidade, apenas as ciências naturais continuam a utilizá-las como auxiliares do conhecimento. O conhecimento é produzido em textos escritos com estilos diversos e marcam a sua época, já as imagens estão no campo do sensível, legitimados para os artistas.

Segundo Novaes (2009), com a evolução tecnológica no século XIX houve grandes mudanças no cotidiano, seja no trabalho fabril, muito bem retratado por Chaplin no seu filme *Tempos Modernos*, seja com as invenções como a câmera fotográfica, o cinema e a aviação que trazem a possibilidade de conhecer realidades longínquas e percorrer grandes distâncias num tempo antes inimaginável.

De acordo com Barbosa e Cunha (2006), a antropologia fez uso da tecnologia com as filmadoras (cinematógrafo) e máquinas fotográficas para iniciar registro dos tipos físicos e da cultura de comunidades longínquas, realizando trabalhos com intenção de catalogação, como também trabalhos mais modernos para época como o de Malinowski e posteriormente o de Mead, Bateson, e Rouché.

Dessa forma, a imagem, seja ela estática ou em movimento, esteve presente na produção da cultura e do conhecimento, não apenas como um recurso para “produzir dados de pesquisa ou de estabelecer contatos e vínculos no campo, mas de propor a partir da inclusão da imagem, novas questões e novos problemas.” (BARBOSA e CUNHA, 2006, p.60).

Representar, através da imagem, pinturas rupestres, foi a primeira forma que o homem encontrou para registrar aquilo que via e que ficou eternizado como figura de linguagem com a qual puderam contar a história do seu tempo. “A imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p.15). Expressavam suas idéias através de imagens, ilustravam seus sonhos, contavam a

história do cotidiano, da caça, pesca e rituais, enfim, “as imagens sempre funcionaram como mediação efetiva da relação do homem com o mundo” (MIRANDA, 2007, p.1).

As imagens “falam” sobre valores, comportamentos, ideias. A imagem está presente, diferente da imagística na qual imaginamos aquilo falado, a história contada. Há imagens em todos os lugares e as crianças, desde a mais tenra idade aprendem a lidar com elas, nos seus computadores, nos vídeos games, acessando a internet, enfim consomem imagem de formas variadas, são formas “diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual” (ALMEIDA, 1994, p.16).

O significado atribuído à imagem depende do contexto no qual está inserida o indivíduo, ou seja, o acervo cultural é fundamental para objetivar a compreensão daquilo que se vê. Em geral tudo o que fazemos temos a imagem mental que antecede a nossa ação.

Ferrés (1996) apresenta um quadro com as porcentagens de memorização dos indivíduos submetidos aos estímulos sensoriais diversos e quais os órgãos dos sentidos são privilegiados nessa apreensão:

Quadro 2 - Quadro com as porcentagens de memorização dos indivíduos submetidos a estímulos sensoriais.

Porcentagens de retenção mnemônica	
Como aprendemos	Porcentagens dos dados memorizados pelos estudantes
1% por meio do gosto	10% do que lêem
1,5% por meio do tato	20% do que escutam
3,5% por meio do tato	30% do que vêem
11% por meio do ouvido	50%do que vêem e escutam
83% por meio da visão	79% do que dizem e discutem

Métodos de ensino	90% do que realizam	
	Dados mantidos após 3 horas	Dados mantidos após 3 dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual	85%	65%

Fonte: FERRÉS, 1996, p.25

Podemos constatar no quadro apresentado por Ferrés que a visão representa o sentido com 83% do que aprendemos, 90% quando aprendemos e realizamos e 65% dos dados ainda ficam retidos na memória após três dias quando o método de ensino foi oral e visual.

Ferrés argumenta que há uma mudança nessa geração com a profusão das imagens e sons, que desenvolvem mais o hemisfério direito, responsável pelos sentidos, dessa forma, compreende mais pelas sensações. Já os adultos que foram criados na cultura antiga, desenvolvem o hemisfério esquerdo responsável pelas abstrações. “Não se trata só de usar os meios audiovisuais, mas de se expressar de formas audiovisuais, de dar prioridade ao hemisfério que tem adquirido maior relevância na era eletrônica” (FERRÉS, 1996, p.15).

Segundo Parra (1985) “Os recursos audiovisuais bem planejados, produzidos e utilizados podem despertar, de forma superior à mera exposição oral, a atenção dos alunos e manter o seu interesse por mais tempo. (PARRA, 1985, p.8). Portanto, é fundamental para o educador ter conhecimento e domínio do poder que a imagem tem para a apreensão do conhecimento e se familiarizar com essa forma de ver e compreender o mundo que está gritante nos jovens.

O livro didático detém o estatus como o mais importante meio para a aprendizagem, tanto que os professores retiram dele todo o planejamento anual e, em geral, limitam-se apenas a explorar o conteúdo por ele abordado. Mas existe uma série de opções que darão ao professor elementos para trazer a atualidade da imagem para a sala de aula: as charges, onde podem discutir além de arte, política, história, formas de narração; os outdoors que são carregados de sentidos para o consumo, relacionados às questões de gênero, linguagem subliminar; as campanhas publicitárias; os curtas metragens disponíveis em site diversos, inclusive criado ou selecionados como educativos; as fotos; os museus, exposições, cinemas, entre outros. Enfim uma diversidade de imagens visuais e audiovisuais que estão disponíveis na atualidade e que necessitam de um mínimo de curiosidade tecnológica para serem acessados, capturados e disponibilizados em sala de aula.

Lidar com essa diversidade de registros, saber indagá-los e desconstruí-los saber contextualizá-los e explorá-los para deles retirar versões ou fazer com que eles subsidiem as nossas versões, isto é, apropriarmo-nos criticamente deles e usá-los metodologicamente.” (Paiva, 2006, p.13).

Assim, através de uma leitura crítica do seu tempo, da sua vida cotidiana, esses meninos e meninas, em idade escolar, poderão desempenhar um papel de agente transformador nas suas comunidades, pois, munidos de um olhar que busca enxergar além daquilo que nos mostra a aparência, aprender a desvelar os sentidos ocultos que muitas vezes entorpecem o entendimento.

Talvez seja a própria beleza da imagem que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o poder de cegar a vítima e de conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. A Imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos,

representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas, nelas cultivados. (PAIVA, 2006, p.18-19).

Cabe a nós, educadores, explorar a percepção dos educandos para que percebam, filtrem, façam releitura baseados na subjetividade, mas também com a malícia de ler as entrelinhas daquilo que nos é apresentado como verdade. Ler as imagens torna-se, dessa forma, um excelente exercício para a vida escolar, pois buscaremos estar atentos às mensagens e às mensagens subliminares que por vezes estão carregadas de discriminações, preconceitos, indução ao consumo exagerado.

Iremos a seguir focar a discussão da imagem na educação formal, e como essa imagem tem sido preterida em função de linguagem escrita.

4.2 (Des) caminhos da educação formal na era tecnológica

Boa parte das pessoas que vai ao cinema ou assiste um vídeo em casa ou mesmo vê TV, recebe uma avalanche de imagens e não as percebe enquanto uma linguagem específica a ser decodificada. O que interessa, de forma imediata, é a história, a intriga, o desdobramento das situações. Mas a linguagem que está sendo vinculada pela imagem carregada de sentidos e significados promove um tipo de educação. Isso porque esse enredo, impulsionado pela soma de elementos e códigos, e apresentado de forma eminentemente imagética, constitui-se numa linguagem específica, embora também contendo outras linguagens. Assim como um escritor desvela ao leitor um universo que expressa um conjunto de palavras que formam frases, orações e períodos, e que, juntas, nas obras literárias apresentadas ao leitor, se torna também um universo visual. O cinema/vídeo/TV propõe essa ação impulsionada pela imagem, e dialogada com os demais meios expressivos. O

escritor se expressa através da sintaxe, já no cinema, vídeo e TV a construção semântica se dá nos planos filmados, nas cenas, na sequência dada pelo diretor à construção da história. Essa rica linguagem mistura um leque de códigos e de elementos diferenciados nos movimentos animados por luz, som, música, expressão oral, textos escritos, etc. Nessa concepção de linguagem, a imagética torna-se um canal de produção de sentido social, intrinsecamente vinculado à cultura e tem o objetivo de comunicar-se.

Martín-Barbero e Rey (2004) argumentam que na América Latina a maioria apropria-se da modernidade tecnológica, sem deixar a sua cultura oral, sendo essa tratada como “uma experiência cultural primária das maiorias e a visualidade tecnológica, essa forma de “oralidade secundária” tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio, e do cinema, do vídeo e da televisão.” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p.47)

No contexto atual dominado pela imagética, é imprescindível fazer algumas reflexões sobre leitura de imagens e a sua relação com produção de padrões uniformizados a serem socialmente incorporados, sacralizado pela ideologia dominante, onde o ter supera o ser. Diante dessa difusão de imagens é imprescindível haver uma seleção e interpretação das mesmas com intuito de descartar produções que desvalorizem a humanidade coisificando o ser humano a mero objeto de consumo e consumista. As produções imagéticas, sejam elas na TV em filmes ou fotográficas, constituem-se atualmente um instrumento de moldagem de comportamentos culturais, se não forem lidas criticamente.

A educação, nessa perspectiva de compreensão, tem papel fundamental no sentido de proporcionar a leitura das imagens veiculadas nos meios de comunicação, já que esses são um importante veículo formador (e conformador) de opinião, conceitos e valores sociais, culturais, políticos, havendo a necessidade de praticar o “exercício do ver” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004) criticamente a mídia.

As crianças e os jovens permanecem um grande período das suas vidas no contato direto sob o encantamento da imagética, seja na TV, na internet, ou jogando games. O que outrora era dedicado a atividades corporais, como os jogos

recreativos, esportes, atividades físicas em geral, hoje é trocado por novos interesses proporcionados pela tecnologia que tem a linguagem imagética como o meio por onde se processam essas informações.

A educação necessita se apropriar dessa linguagem, para que possa “falar a língua” dos jovens e tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo. Essa linguagem, na atualidade, emerge como um meio indispensável de comunicação e ressignificação da educação desse milênio, isso porque, é a língua na qual se comunicam as crianças e jovens nos espaços informais. Por isso, torna-se essencial aproveitar esses territórios/linguagens de comunicação para que possamos avançar na construção de uma educação escolar significativa para o educando, que atualmente está imerso num processo educativo retrógrado que desconsidera os seus saberes e práticas na vida cotidiana como elemento a ser incorporado pelo sistema educacional.

A imagem é hoje a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro, que não tem conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar a sua supremacia. Já não se trata apenas de uma elite ou uma minoria de privilegiados ou especialistas que se afeta com esse fato, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro. (FREINET apud FERRÉS, 1996, p.8)

Martín-Barbero (2000) argumenta que existe um fosso entre a experiência cultural dos alunos e a que a escola trás como conhecimento escolar a ser incorporado e reproduzido pelos educando. Nessa perspectiva a escola torna-se um espaço sem criatividade e prazer, sem conexão com a vida, com o cotidiano, com os valores e anseios culturais dos jovens que se vêem imersos numa cultura escolar sem significado, que visa apenas ser reproduzida para cumprir as formalidades do aprender.

A escola tem sido vítima, e, ao mesmo tempo, causa direta dessa situação de conflito. A escola tem sido e é, porém pode ser outra coisa. Pode se converter em uma ponte entre as duas culturas, facilitando uma aproximação dialética e crítica entre elas. A tarefa unificadora da escola exige que sua própria estrutura se baseie na coerência entre a sensibilidade de nosso tempo, os meios de que dispõe e o próprio sistema cultural. (FERRÉS, 1996, p.17)

Conseqüentemente, torna-se essencial para o educador que deseja estar “atenado” com uma prática docente significativa, utilizar a imagética, não apenas como recurso no seu trabalho, mas como uma linguagem atual, que apesar de ser composta de diversos instrumentos para ação e interlocução com os educandos, confluem para um “território” que precisa ser compreendido e explorado na atualidade.

Temos consciência que o uso da imagética como linguagem educativa é atrativa e atual para os jovens, mas que por si só não contempla uma série de questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Necessita-se de uma compreensão real de que o processo de ensino e aprendizagem é interação constante de professor e aluno e não o monólogo pautado em determinado conteúdo, ação esta que ainda vigora em algumas escolas públicas, na educação básica. Esta compreensão da educação como mera transmissão de conhecimentos a serem acumulados como a forma legítima de ensino deve ser superada para que crianças e adolescentes deixem de ser considerados simples reprodutores de conteúdos por meio de uma “educação bancária”. (FREIRE, 1987)

Martín-Barbero e Rey (2004) trazem importantes argumentos relacionando a escola e a criação da imprensa com uma institucionalização de um mundo separado por etapas de aprendizagem relacionados ao domínio do texto escrito/leitura “ao mesmo tempo que a comunicação pedagógica é identificada com a transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis: o rendimento escolar se mede por idades e pacotes de informações aprendidos” (MARTÍN-BARBERO;

REY, 2004, p. 57). Continuam estabelecendo relações desse modelo instituído na escola de “leitura unívoca” aquela que o aluno é puro eco do professor, como na sagrada escritura, na qual “os clérigos se atribuíam o poder da única leitura autêntica da Bíblia.” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 57).

Daí a antiga e pertinaz desconfiança da escola para com a imagem, para com a sua incontrolável polissemia, que a converte no contrário do escrito, esse texto controlado, de dentro, pela sintaxe, e, de fora, pela identificação da clareza com a univocidade. Não obstante a escola buscará controlar a imagem a todo custo, seja subordinando-a à tarefa de ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de uma legenda que indique ao aluno o que diz a imagem. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p.57)

Com esta afirmação podemos constatar com os filmes indicados para exibição nas escolas pelos projetos governamentais ou mesmo em sites didáticos no qual o manual/roteiro que os acompanham indicando como devem ser trabalhados, quais conteúdos deve ser abordado, para quais disciplinas são mais apropriadas. A mensagem audiovisual é polissêmica, a compreensão da mesma está relacionada a uma série de fatores pautados na subjetividade de cada sujeito.

Para Ferrés o audiovisual não consegue ser controlado pelo professor “Daí as reticências. Daí o porquê de frequentemente o audiovisual ter sido barrado em aula. Daí o porquê de sua integração ter sido com a condição de ser domesticado, de ser despossuído de suas atribuições mais estimulantes.” (FERRÉS, 1996, p.29)

Para Miranda (2000) o sujeito não é um receptáculo das imagens, ele interage com elas dando sentido, ressignificando-as.

Porém, acreditar no assujeitamento absoluto seria negar o campo dialógico, relegando ao sujeito o papel de mero receptáculo/depósito de informação. Seria a negação desta

dimensão polifônica e polissêmica da linguagem e, portanto no seu aspecto de transformação. (MIRANDA, 2000, p.22).

O educando interage com a imagem de forma liberta, pois ela está disponibilizada no mundo contemporâneo em todos os espaços o que a torna, além de mais atraente, mais próxima do seu cotidiano e sem exigências de compreensões uniformes. Com o livro “o professor se sente forte, porém, quando aparece o mundo da imagem o professor perde o chão, seu terreno se move: porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo maneja muito melhor as linguagens da imagem que o professor.” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.96)

Martín-Barbero aprofunda a essa discussão argumentando que a escola tem como soberano o livro, porém na nossa sociedade produzimos cultura oral e imagética e elas configuram modos diferentes de:

[...] ver, de ouvir, de pensar e de sentir, de sofrer e de gozar. E, ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo alguma vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural da sociedade. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.98)

De fato, conseguíamos melhores resultados para a produção de um vídeo numa organização apenas oral. Isso nos mostra que a oralidade ainda é uma zona de conforto pela qual os educando caminham com maior segurança, assim como o manuseio das câmeras fotográficas, filmadoras, manuseio do controle remoto da TV Pendrive (uma TV que tem entrada USB e para cartão de memória, disponíveis em todas as salas da escola pública baiana).

Constatamos que na escola tínhamos dificuldades na elaboração de roteiros por parte dos alunos, isso porque escrever para eles, por vezes, parecia um martírio. Por mais que tentássemos explicar a importância da escrita na vida

moderna, da necessidade de saberem se expressar e dominar as normas ortográficas e as regras básicas para uma boa redação de texto, eles “se amarravam” e produziam o mínimo que podiam. Quando o trabalho proposto era para ser feito em grupo, o desempenho era melhor porque alguém do grupo assumia essa função e outros se envolviam na parte da criação, dando dicas para história, cenário, locações, figurino, o argumento do roteiro.

Para Paiva (2006) estamos dependentes das imagens como linguagem e ferramenta de comunicação, e isso vem se desenvolvendo há décadas sem que tivéssemos dado conta que o nosso dia-a-dia está permeado por imagens e desenvolvemos formas de leitura que são importantes para o nosso tempo. “Há uma inflação, digamos, de imagens com a qual convivemos e da qual somos parte integrante. Consumismo imagens e ingerimos representações de toda sorte, nem sempre preocupado em filtrá-las, em compreendê-las.” (PAIVA, 2006, p.103)

Vivemos numa época diferente, com demandas, problemas e soluções igualmente distintas das que conhecíamos há algumas décadas [...] O gosto pela imagem, ainda que pretensamente excessivo, não pode ser tomado como sinônimo de perda de erudição ou de qualidade intelectual do leitor. A Imagem não é, portanto, um instrumento a serviço da ignorância, como muitas vezes tem sido assim simploriamente apontada. (PAIVA, 2006, p.103-104)

A imagem se apresenta como um labirinto que ainda não conseguimos percorrer e desvendar os seus mistérios. Sabemos que hoje ela está presente em tudo na nossa vida e nunca foi tão essencial nas mínimas coisas que fazemos, na forma como nos comunicamos e para isso a tecnologia está diretamente ligada a ela. Como profetizava McLuhan (1964), diferente de outros teóricos da sua época, que enaltecia a mensagem nos processos de comunicação, McLuhan voltava os olhos e seus estudos para os meios e proclamava os meios de comunicações como extensões do homem (e mulher). Façamos a seguir um caminho buscando relacionar a imagem com a tecnologia.

4.3 Interseções da Imagética com as TICs

Na atualidade, com a profusão de imagens que nos cerca, vivemos atônitos com a velocidade de informações imagéticas que recebemos. Vindas de todos os lugares, as imagens envolvem o nosso cotidiano retirando o sentido de diferenciar o real do virtual. Convivemos plenamente nesses “lugares” nos comunicando, interagindo ao nosso bel prazer. Joly (2008) nomeia as “novas imagens” aquelas produzidas no computador, imagens de síntese, que podem ser criadas virtualmente. “Toda a imagem é a partir de agora manipulável e pode alterar a distinção entre o “real” e o virtual”. (JOLY, 2008, p.27)

Ao fazer uma comparação entre Proteu, um dos deuses do mar e a sua capacidade de assumir formas diferentes ao seu bel prazer, como a imagem e a sua polissemia, Joly (2008) nos fala das diversas formas pela qual essa palavra é utilizada:

Uma visão panorâmica das diferentes utilizações da palavra “imagem”, ainda que não exaustiva, provoca vertigens e traz-nos à lembrança o deus Proteu; parece que a imagem pode ser tudo e também o seu contrário – visual e imaterial, fabricada e “natural”, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, ligada à vida e à morte, analógica comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e desconstrutora, benéfica e ameaçadora. (JOLY, 2008, p. 29)

Não temos uma definição. Apenas imersos vivemos e aprendemos essa forma de conviver no mundo moderno. Ao usarmos a palavra imagem não nos limitamos àquilo que capturamos com a visão, assim afirma Klein (2006), pois ainda criamos imagens mentais, o imaginário. “Não se trata de um universo reduzido à ficção, até porque as imagens produzidas pelo homem acabam por refazer o próprio homem.” (KLEIN, 2006, p.39)

A cultura se renova apresentando formas novas de ler, ver e sentir o mundo. A imagética faz parte da vida de todos. Assistimos uma diversidade de programas televisivos, as ruas estão poluídas de outdoor, a moda cada vez mais se diversifica, a arquitetura dos prédios adota estilos que alinham a função com a estética, enfim, as imagens fazem parte das nossas vidas com uma diversidade de meios e estilos que buscam comunicar a expressão da diversidade que cada dia se torna mais aceita na sociedade.

A cultura se transmuta. O tempo e o espaço tornam-se fluidos e aproximam indivíduos, possibilitando que pessoas de regiões longínquas possam se conhecer virtualmente travarem um relacionamento amoroso, de amizade ou uma relação fortuita.

A cultura é dinâmica. Se antes nos deleitávamos com um livro, caminhávamos por mundo distante acompanhando a viagem do autor, hoje podemos percorrer caminhos nos deliciando, mundo afora por lugares que talvez jamais iremos de fato. As novas tecnologias tem nos proporcionado essa dádiva, via internet. Democratizou-se a informação e a possibilidade sermos produtores, penetrando num espaço até então restrito a poucos. Podemos construir blogs e neles postar textos, fotos, vídeos, enfim, produzir das diversas formas. Temos espaço para interagir, seja produzindo ambientes próprios que são interativos como o blog, o Facebook, o Youtube, entre outros, ou espaços que podemos colaborar como revistas digitais, sites interativos, WIKIs. Há uma imensa produção de software livre que são distribuídos gratuitamente, quebrando o conceito de patente e direito privativos. Esse é o grande avanço da tecnologia, ao invés da passividade, proporcionada pelas velhas tecnologias, podemos ser produtores de cultura utilizando esses espaços de socialização como ambiente de interação e produção.

Atualmente a comunicação através da tecnologia virtual passou a fazer parte da vida de uma boa parte da comunidade acadêmica. Nos comunicamos por e-mail, facebook, Skype, Whatsapp. Fazemos cursos à distância em Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), lemos artigos nos sites acadêmicos, enfim uma série de apropriações do mundo virtual que há 20 anos nem concebíamos a existência e a

necessidade que hora se apresenta. Mesmo nesse contexto, a educação básica pública baiana parece estar há anos luz de as novas tecnologias.

Estamos imerso num mundo tecnológico e imagético. Celulares, Ipod, Ipad, iphone, Smatfones, câmeras digitais, tablets são exemplos de aparelhos eletrônicos que circulam na mão de qualquer adolescente, mesmo aqueles oriundos de famílias de baixa renda. Nas escolas eles são proibidos. São trazidos camuflados, escondidos e quando são pegos, principalmente durante as aulas, é exigido que sejam desligados, com um discurso de que atrapalham a aprendizagem. Os adolescentes se vêem literalmente desligados do seu mundo. Na escola estão em standby a esperar de voltarem a mundo real, tecnológico que o mundo atual nos oferece.

A escola pública mais uma vez perde a chance de apropriar-se de elementos que efetivamente são significativos para o educando, e contrariamente, os consideram como inapropriados para aquele ambiente. Existe um medo, talvez, de que ao incorporarem as novas tecnologias à escola, os papéis se invertam e os professores precisem que os alunos ensinem o manuseio dos aparelhos eletrônicos. Em geral as novas tecnologias são aplicadas no ambiente escolar de forma invertida ou, conforme o dito popular: coloca-se o carro na frente dos bois. Primeiro monta-se o laboratório de informática, que por vezes, fica obsoleto a espera de formação para que os professores tenham condição de utilizá-los.

Isaac Asimov, em 1988 concede uma entrevista a Bill Moyers no programa para TV *World of Ideas*, ele prevê a importância que a internet teria para a educação, a aprendizagem autônoma no futuro.

Uma vez que tenhamos canais, computadores em cada casa, cada um deles ligados a bibliotecas enormes onde qualquer pessoa possa fazer perguntas e ter respostas, obter material de referência sobre qualquer assunto que esteja interessado em saber, desde a sua infância, por mais bobo que parece ser para alguém, é o que você está interessado e você pode perguntar, descobrir e pode seguir o assunto. Você pode fazê-lo em sua própria casa, no seu

ritmo e na direção que quiser e no seu próprio tempo, então todos gostarão de aprender. Hoje em dia o que as pessoas chamam de aprendizagem é algo imposto a você. E todo mundo é obrigado a aprender a mesma coisa, no mesmo dia na mesma velocidade, e na sala de aula. Mas todo mundo é diferente. Para alguns, a aula pode ser rápida, lenta demais para outros e para alguns até mesmo na direção errada. Mas dê a eles uma chance além da escola eu não digo que vamos abolir a escola, mas além da escola para seguir a sua vocação desde o Início. (ASIMOV, 1988)

Caminhando na contramão da história em relação ao acesso ao mundo da informática e da imagética o sistema educacional público, priva os alunos desse conhecimento e ao mesmo tempo, não proporciona uma formação continuada aos professores para agirem com propriedade nesse terreno. De acordo com Silva e Campos (2010) seus estudos apontam que a maioria dos docentes entrevistados já participou de curso na área de tecnologia, porém não se sentem preparados para o uso das tecnologias e nas escolas faltam condições estruturais para que desenvolvam um trabalho significativo.

Nas escolas públicas baianas falta além de acesso a equipamentos modernos, técnicos para manutenção e assessoria, internet banda larga que dê conta do espaço escolar. Esporadicamente acontecem cursos, nos Núcleos de Tecnologia vinculados a Secretaria de Educação, ou outros proporcionados em parcerias com universidades, porém não atendem a demanda real e a continuidade necessária para uma formação.

Em 2009 houve distribuição das TVs Pendrives para as escolas públicas baianas, recentemente os professores do ensino médio receberam um tablet. Mas, a formação para o uso e manuseio desses equipamentos, ou mesmo formação para entender a lógica do mundo virtual e da sua importância na atualidade, não consegue abranger o universo de todos os professores e escolas. E está longe de se concretizar. De fato o que acontece é que recebemos a tecnologia, mas se o professor sozinho, por curiosidade pedagógica, não buscar formação através de leituras, de tentar pelo ensaio e erro desvendar o equipamento, acontecerá o que

tem ocorrido sempre: certa estagnação inquietante para aqueles que são mais curiosos e sentem que as propostas de inovação para a educação na Bahia vêm sendo feita em doses homeopáticas e com quase ou nenhum efeito, de fato, tem sido constatado.

Devido a nossa inquietação com o sistema educacional e as dificuldades de acesso a material e outras formas de lidar com a tecnologia, fizemos opção por trabalhar com o que já conhecíamos bem: a produção audiovisual. Desenvolvemos um projeto de produção audiovisual na escola e contamos com a colaboração dos meninos e meninas de vários grupos e faixas etárias; a merendeira da escola, Flôr, uma educadora magistral e presença constante em várias produções; alguns funcionários, mesmo que acanhados colaboravam e os diversos gestores, que mesmo não dando um apoio direto, facilitavam para que conseguíssemos realizar o trabalho. Sendo resultado de muita luta interna, muitas cenas gravadas nas fitas, copiadas no computador e reaproveitadas, muitas horas extras para realizar um trabalho, dedicação de meses a um mesmo trabalho, para finalmente poder compartilhar em forma de um texto de tese. Lutamos na base do sistema de ensino, para que a imagem seja valorizada como produção conhecimento, e temos que apresentar esse trabalho em forma de texto. Uma grande ironia!!!

5 EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS

Entendemos a produção de imagens como produção de conhecimento, uma linguagem narrativa e representativa da realidade social. Linguagem que permite a apreensão da diversidade e a compreensão da lógica do grupo cultural com o qual interagimos e conseqüentemente nos traz o desafio de compreender os mecanismos de silenciamento e as possibilidades de emancipação dos educandos.

Iniciamos a trajetória imagética em 2002 com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o qual construímos uma série de vídeos documentários com intuito de serem usados para a formação política da militância. Paralelamente foram produzidos outros trabalhos com outros movimentos sociais como, por exemplo: Movimento Sem terra - Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento Sem Teto - Movimento 2 de Julho, Movimentos dos Sem Teto da Bahia (MSTBa), Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLN); Cultura Popular - Movimento de Cultura Popular do Subúrbio (MCPS), Projeto Toques e Trocas; Movimento de Pessoas Soropositivas – Grupo de Apoio as Mulheres PositHIVas (GAMPS) e Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/ADS (RPN+).

Em 2003 iniciamos o trabalho com produção audiovisual no Colégio Estadual Professor Aristides de Souza Oliveira e em março de 2011 iniciamos o Projeto de Iniciação a Produção Audiovisual (CIPA), que atendeu jovens do ensino fundamental e médio de escolas públicas. Esse dois ambientes educativos, formal e não formal constituem-se o campo dessa pesquisa.

Considerando a relação da educação com a imagética e utilizando-se como base de relação a dialogicidade Freiriana, construímos um projeto de produção audiovisual que priorizou a ação e a linguagem das comunidades atendidas. Esse projeto imagético já conta com onze anos de trajetória produzindo vídeos educacionais em ambientes diversos como: nos movimentos

sociais, na escola pública e em um projeto de extensão intitulado Diálogos em Imagens: interações educacionais, coordenado pela Professora Dr^a Maria Cecília de Paula Silva da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Para o desenvolvimento dessa tese, realizamos algumas produções, em espaço formal e não formal de educação com objetivo de investigar o processo de produção audiovisual e quais as contribuições da linguagem e produção imagética para formação dos meninos e meninas que participaram dessa ação. Tínhamos a intenção de fundamentar a práxis pedagógica que desenvolvemos, pois consideramos esses jovens como *Sujeitos* e por isso incentivamos-os para que tivessem autonomia para fazer escolhas de temas, espaços de filmagem, tipos de produção, enfim, fossem capazes de projetar coletivamente vídeos/ações que identifiquem, signifiquem e ressignifiquem seus valores e identidade comunitária.

Como parte de um trabalho que buscava a identificação, valorização e ressignificação da cultura da comunidade e utilizando-se de uma linguagem expressiva mais próxima do educando, inicialmente, em sala de aula, lançamos a proposta aos alunos para que construíssem roteiros e argumentos para produzirmos vídeos. Foi um processo complicado, pois para eles escrever representava um tormento. Na escola a leitura e a escrita não são atividades criativas e prazerosas, mas tarefas sem conexões com a vida, fato que compromete a aprendizagem e por consequência o desejo de produzirem textos autorais.

Durante um período, estimulámos-os para que produzissem roteiros, porém percebíamos que as produções saíam fragmentadas, muitas vezes precisávamos reunir dois ou três roteiros para que conseguíssemos uma história. Posteriormente, optamos por conversarmos coletivamente sobre o que faríamos e assim construíamos oralmente o roteiro.

Concordamos com Martín-Barbero (2000), não podemos negar a importância da cultura letrada e a sua finalidade de compreensão do mundo. Temos consciência que essa cultura predomina e é mais valorizada no

ambiente escolar, acadêmico e na sociedade em geral, porém, a imagética, atualmente, se apresenta com uma linguagem presente em tudo o que fazemos, devido ao grande avanço tecnológico que só tende a expandir e tornar-se acessível cada vez mais a uma grande parte da população. Portanto, ao buscar produzir conhecimento através das imagens, tínhamos a intenção de utilizarmos uma linguagem mais acessível e prazerosa para os educando.

Percebemos no decorrer de todos esses anos trabalhando com produção audiovisual que muitos desses meninos e meninas que eram considerados indisciplinados, durante o trabalho de produção, quando estávamos nas locações escolhidas para as cenas, eles se mantinham concentrados e se apresentavam como crianças e jovens responsáveis, cientes de seus papéis e prontos a ajudar no que fosse necessário. Representava dessa forma uma incoerência com o comportamento que tinham dentro da escola, suas regras e tempos estanques.

Nesse capítulo apresentaremos alguns dos trabalhos que consideramos mais relevantes produzidos no Colégio A e no CIPA. Faremos uma descrição e comentários à luz das categorias, buscando apresentar o percurso histórico dessas produções, bem como, fatos, significações que esses vídeos tiveram durante todo o processo. Em anexo disponibilizamos as capas com suas respectivas sinopses de todos os trabalhos, organizados na sequência cronológica que foram produzidos.

5.1 Educação, Corpo e Imagem: desvelando caminhos para a emancipação humana por meio da produção audiovisual

O primeiro trabalho que desenvolvemos, oficialmente, e que conseguimos editar, foi uma coletânea que denominamos de **Coletânea do Aristides**. Fizemos vários vídeos de curta duração, com diferentes grupos de alunos que se interessavam pelo projeto. Esses vídeos representaram um

registro de uma época da escola. Nesse período, a direção do Aristides buscava manter uma relação democrática com os professores, estimulava a criatividade e valorizava a cultura local com a imprescindível presença da família e da comunidade no seio da escola. Nessa sua direção, conseguiu-se fazer um trabalho que circundava entre as dimensões do prazer/conhecimento.

A escola não possuía espaço de lazer nem quadra poliesportiva, porém tínhamos liberdade para usar o pequeno pátio em frente as salas e também podíamos usar as salas desocupadas, para fazermos os ensaios de dança, jogos de mesa, disponibilizar elástico para as meninas pularem (Unoum). Trabalhávamos com uma diversidade de práticas corporais e, inclusive, com o teatro. Nesse período a escola ainda estava numa fase de muita carência material e organização pedagógica. Contávamos com um corpo docente recém-aprovado no concurso público para professor efetivo das escolas públicas de ensino fundamental II do Estado da Bahia. A maioria desses professores não possuía experiência em prática docente, porém, erámos muito unidos e tínhamos total apoio da direção para experiências pedagógicas-culturais. Gincanas, festas temáticas, festas folclóricas, campeonatos, olimpíadas culturais, apresentações de grupo de capoeira e dança da comunidade, todas essas atividades faziam parte do nosso cotidiano. Eram aulas de cultura e cidadania no chão da escola. Todos - alunos, professores, funcionários - misturavam-se, participando das apresentações e organizando para que tudo ocorresse da melhor forma possível, dentro de um espaço limitado.

Figura 10 – Festa no Colégio. Apresentação de Samba de Roda



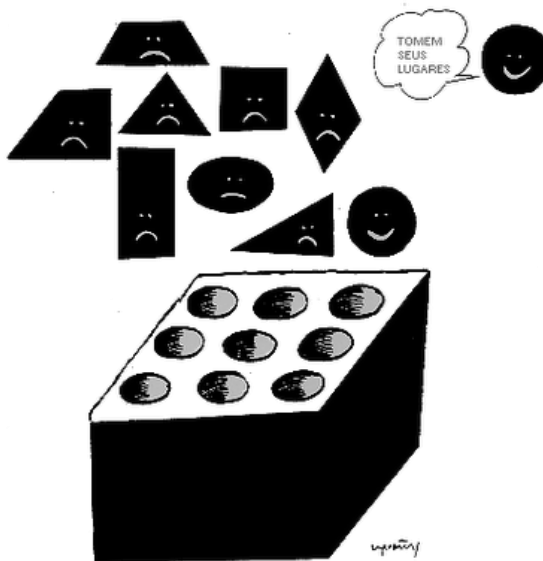
Fonte: Arquivo pessoal do Professor Alex Rêgo

A produção do vídeo *Coletânea do Aristides* representou, de fato, uma mostra daquilo que éramos. Alunos e professores, dentro dos muros da escola, tinham liberdade para construir a prática educativa dialógica, e experienciar a liberdade, possibilitando vivenciar a escola de uma forma mais livre, sem tempos rigorosos e espaços delimitados.

Naquela época, a carência de professores era imensa, e por vezes, por sermos professoras de Educação Física e trabalharmos, geralmente, no pequeno pátio em frente às salas do térreo, os alunos que estavam sem aulas, por falta de professores, se agregavam aos jogos e brincadeiras que fazíamos. Havia ocasião de trabalharmos com três turmas diferentes, o que por um lado era um pouco trabalhoso, mas, por outro, nos dava a percepção que a escola era um espaço aberto para as aprendizagens, sem limites, sem algo que nos impedisse de deixar fluir as atividades, misturar grupos, idades e práticas corporais, e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos autonomia de escolhas de atividades e espaços, principalmente, responsabilidade por ficarem com outros colegas, nos ensaios e jogos de mesa, sem a nossa presença, já que ficávamos circulando entre os diversos espaços. Tínhamos, então, as meninas

que se autoorganizavam para criarem e ensaiarem as coreografias de dança; enquanto os outros preferiam os diversos jogos de mesa ou a pequena área de lazer onde ocorriam os jogos de futebol, peteca ou voleibol.

Figura 11 – Charge sobre diversidade do Livro *Cuidado, Escola!*



Fonte: Harper, Babette et al. (1980)

Essa charge do livro *Cuidado, Escola!* mostra-nos como a instituição escolar procura homogeneizar os diferentes para que se enquadrem em formas iguais. Mera ilusão! Somos educadores e precisamos respeitar as diversidades existentes, assim como aptidões e desejos daqueles que buscam o conhecimento. Portanto, ao fazermos a opção por trabalharmos com múltiplas atividades e com vários alunos de grupos diferentes possibilitava aos educandos o contato com colegas de idades diversas, escolhas de atividades, autonomia e autogestão juntamente com seus colegas, enfim, respeitando “seu tempo cultural, cognitivo, corpóreo, identitário.” (ARROYO, 2000, p.164)

Arroyo (2000) questiona a seriação da escola, pois ela restringe-se a tempos e espaços formais, prejudicando a interação enfraquecida pelos formalismos, pela posição das cadeiras.

Recuperar estes questionamentos como profissionais da educação é extremamente formador. Passamos a valorizar mais e reconhecer a centralidade da interação. Esta passa a ser uma preocupação central: como repensar os tempos e espaços, os rituais da escola para permitir ricas interações. Como reorganizar os tempos e o trabalho dos professores para o convívio com os educandos. Quando essa preocupação se tornar central vamos percebendo que somos mais do que docentes. Somos adultos que aprenderam os significados da cultura, carregam vivências e saberes e competências, valores e concepções de mundo, de homem, de mulher, experiências de classe, de raça, de gênero, de cidadania... (ARROYO, 2000, p.164)

Infelizmente, passado tantos anos desse questionamento de Arroyo, a estrutura escolar ainda permanece na tentativa de homogeneizar os alunos como se todos fossem iguais e tivessem que ter as mesmas respostas. Utiliza-se da seriação como forma de enquadrá-los em formas pré-moldadas e iguais, como mostra-nos a charge acima. A escola pretende ser um espaço de homogeneização do saber e do ser. Cada indivíduo trás os seus saberes, os seus valores. Estão imersos na cultura, são seres singulares e a escola insiste em enquadrá-los em espaços confinados e regidos por normas que são alienadas da singularidade e da individualidade de cada ser ao agregar-se ao outro.

O espaço escolar seriado com uma grade curricular obrigatória e a tentativa de homogeneizar os alunos, bloqueia e distorce a naturalidade com a qual os indivíduos se agregam uns aos outros. Perdemos muito com essa organização. Nós, professores, porque temos que conviver em um eterno conflito entre o conteúdo obrigatório a ser dado e o que o grupo heterogêneo deseja. Na verdade, os alunos perdem porque são obrigados a cumprir presença e serem aprovados em determinadas disciplinas que não

correspondem aos seus anseios. São corpos/sujeitos confinados a uma imobilidade e submetidos a uma avalanche de conteúdo sem significação real para sua vida.

A é bem lúcido quando expõe a escola que deseja: “A escola que eu queria ter, era uma que os alunos pudessem conhecer os objetivos, estratégias e conteúdos das aulas que permitissem aos alunos participarem da escolha dos mesmos de acordo com o interesse das pessoas e grupos”. (A, 1º ano). Este desejo, esta inquietação está presente em muitos educandos, principalmente naqueles que não conseguem se (con)formar com esse modelo que temos de escola.

O *Coletânia do Aristides* foi um aquecimento para as produções que viriam posteriormente, pois os alunos ao assistirem o resultado desse vídeo, sempre solicitavam-nos outros. Abordavam-nos com ideias, sugestões, contavam-nos boas histórias, mas as tarefas do dia-a-dia e as dificuldades enfrentadas para uma produção, mesmo que precária, nos impedia de tornar essa prática mais rotineira, pois dependia de uma série de fatores. Chegamos a fazer outras produções, mas que se perderam, pois não foram editadas e as fitas mofaram. Nesse período ainda não contava com equipamento mais apropriado e dependia de terceiros para editar os vídeos.

Outro vídeo que se precisa destacar é o ***Cuidado, Escola!*** Foi uma adaptação de algumas charges do Livro homônimo de Harper et al. (1980) Equipe do Instituto de Difusão Cultural (IDAC), pessoal que vivia no exílio político na época da ditadura. A realização desse trabalho foi bem complicada, pois havia mudado a direção da escola, e, infelizmente, pela postura da nova diretora, a cultura foi apartada da escola. Não houve mais festas comemorativas, gincanas, aulas a céu aberto, a comunidade e sua cultura não mais entravam na escola rotineiramente, apenas em algumas festas pontuais. Enfim, o ambiente escolar ficou restrito a um local para aulas teóricas e leituras de livros didáticos, não mais *locus* de expressão e cultura. Nesse período tivemos vários conflitos com alguns professores, pois eles se sentiam incomodados porque utilizávamos a pequena área de lazer para aulas de

Educação Física ou até mesmo porque o barulho que as crianças faziam nas nossas aulas prejudicava a concentração dos alunos que estudavam nas salas.

O *Cuidado, Escola!* foi uma resposta a essa nova direção e a esses professores que consideravam a Educação Física uma disciplina hierarquicamente inferior na escola, enfim, apenas como função de treinamento para o esporte e que deveria ser realizada bem longe das salas de aula. Fomos proibidos de produzir os vídeos nos horários das aulas, assim como os ensaios de quadrilhas, os pares dançantes, os jogos recreativos, peteca, volei e futebol na pequena área de lazer. Para continuar com a produção de vídeos tivemos que combinar com os alunos sempre depois do horário das aulas, com isso levamos uns dois meses para conseguirmos terminar esse trabalho.

Nem tudo que nos acontece tem apenas lado negativo. O espaço da escola se ampliou, saímos dos muros, que se tornaram opressores, e descobrimos os espaços de lazer da comunidade, as quadras, a cultura viva, *in loco*, as marisqueiras que com seus baldes e colheres iam à busca do alimento na maré baixa, os barcos que traziam os peixes para serem vendidos, as pessoas que trabalhavam limpando peixes na beira da maré, a água distribuída com gentileza aos meus alunos depois das aulas, o cumprimento diário que recebíamos por cada esquina e beco que entrávamos a convivência harmônica com os moradores, adultos e crianças, que também utilizavam as quadras junto conosco. Se os muros nos oprimiam, agora tínhamos uma imensidão de espaço para o trabalho e uma diversidade rica e viva a nossa disposição.

Figura 12 – Alunos sem direito a expressão



Fonte: Vídeo *Cuidado, Escola!*

O *Cuidado, Escola!* apesar de todos os contratempos, marcou história, porque, apesar de ter sido realizado há dez anos, ainda continua atual, pois as relações que se estabelecem na escola pública continuam semelhantes. A relação de alguns professores para com os educandos continua sendo arbitrária e de verticalidade. Esses mesmos professores consideram os alunos como acumuladores de conteúdos, exercem uma pressão negativa no período das avaliações, não dialogam com eles, não estimulam a participação dos deles na elaboração e organização dos projetos. Em geral o discurso está na contramão dos atos.

O necessário é que, subordinado, embora a prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arrisca-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Nesse caso, é a força criadora do aprender de quem fazem parte a comparação, a

repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das mais significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornados capazes de ir mais além de seus condicionamentos. Isto não significa, porém que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 1996, p.28)

A educação bancária compromete a formação desses jovens, porque, habituados a uma relação unilateral onde predomina o poder daquele que detém o conhecimento, o professor, os alunos assumem uma postura passiva. A relação pedagógica se torna semelhante a um movimento circular que favorece a mesmice da relação professor-aluno. Uma relação sem interação, sem estímulo a problematização, razão fundamental para aguçar a curiosidade e o desejo de buscar mais, penetrar no âmago do conhecimento. Por isso, essa rebeldia que nos fala Freire, tão comum àqueles que desejam mais da escola, é essa mesma rebeldia que os conduzem para a resistência a apatia escolar, muitas vezes confundida com indisciplina.

Figura 13 – Professora investiga os “segredos” da aluna



Fonte: Vídeo Cuidado, Escola!

Ao corpo/sujeito pensante, na escola, é imposto o imobilismo e o silêncio, é podada a imaginação do além: o de desejar buscar outros horizontes, o caminhar por saberes que não foram os programados pelos planejamentos e arquivados nas estantes estanques. Corpo limitado à reprodução do dito como verdade sem ao menos sentir significação para sua existência.

A escola que eu tenho? Os alunos não tem opinião, os alunos não têm direitos, só deveres. A escola que eu tenho? Os alunos são como uma orquestra regida pelos maestros chamados professores e diretores. A escola que eu tenho? Não devia existir. (D, 9º ano)

Esse é um pequeno trecho da redação de D. Uma escrita carregada de interrogações e ironias, mas consciente da situação opressora que vivencia na escola. Sente-se como uma peça sendo comandada num esquema e revela sua revolta ao desejar que a escola não deveria existir. Esse modelo de escola/prisão no qual os educandos são homogeneizados, agredidos na sua individualidade, menosprezada a sua cultura, enfim, corpos imobilizados e pasteurizados para que reproduzam o dito. Felizmente eles reagem e não é isso que acontece!

O Cuidado, Escola! tornou-se um projeto independente que volta e meia refazemos, em vídeo, ou como uma provocação permanente, anual, alertando os alunos para que reflitam a escola como é e como deveria ser. Todo ano apresentamos as charges do livro homônimo, debatemos com os alunos, levantamos questionamentos para que pensem o que vivenciam na escola, a relação entre aluno e professor, o conhecimento selecionado arbitrariamente, a forma de serem avaliados. Produzimos vários vídeos sobre o tema, mas nenhum deles ainda editamos.

Figura 14 – Meninos e meninas cantam *Favela Sou Favela*

Fonte: Frame do vídeo *Aristides em Ação*

Todos os trabalhos foram marcantes nessa trajetória dialógica de produção audiovisual, porém a experiência que representou um marco inicial, numa outra lógica de produção, foi o vídeo ***Aristides em Ação***, produzido em 2009. Esse trabalho foi feito para um projeto do Colégio A sobre a comunidade intitulado *O Jeito de Mudar a minha Comunidade*, organizado no início do ano durante a semana pedagógica e desenvolvido durante as quatro unidades. Desenvolvemos o trabalho com um grupo de 7º ano na disciplina Cultura Baiana. Produzimos um vídeo, dirigido pelos alunos, o qual denominaram de *Aristides em Ação*. Justificaram tal escolha por sentirem-se protagonistas de uma ação dentro das suas comunidades. Durante três manhãs, solicitamos licença à direção do colégio e saímos para filmar as localidades de Boiadeiro, São Bartolomeu e São João do Cabrito, sub-bairros de Plataforma, áreas do entorno do colégio e onde moram a maioria dos alunos do Colégio.

Acordamos, depois de muitos debates, que apresentaríamos à comunidade através desse vídeo, suas belezas, mas também suas mazelas. Dessa forma, na medida em que íamos caminhando pela localidade, os educando espontaneamente disponibilizavam-se a falar sobre o local que estávamos. Assim, mostraram as principais características do bairro, a cultura, os problemas ambientais, as belezas naturais, as áreas de lazer, o trabalho com a pesca. Nessas três manhãs entramos e saímos de becos, percorremos toda a orla, visitamos as primeiras cachoeiras do Parque São Bartolomeu, Oxumaré e Nanã, a linha de trem que faz o trajeto Calçada-Paripe-Calçada, o porto onde os barcos fazem o trajeto Plataforma-Ribeira-Plataforma, o famoso restaurante Boca de Galinha, o ponto de venda de peixes, passamos de baixo da linha do trem, andamos nas margens do rio, conversamos com moradores antigos no local, um morador deficiente físico, comerciantes, crianças.

Os meninos e meninas, nesse processo de produção do vídeo, olharam o Bairro de Plataforma com olhos de pesquisadores buscando desvelar além do que viam. Aguçaram seus olhares para além do que percebiam no cotidiano de suas vidas. Os alunos foram os autores do vídeo. Foram construindo o roteiro passo a passo, e fizeram questão, apesar de todo o trabalho, de percorrer as regiões mais distantes da escola e apontarem os problemas ambientais, indignados com a situação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar. (FREIRE, 1996, p.32)

Essa perspectiva Freiriana se desvelou aos nossos olhos, professora e educandos, mostrando que, por vezes, a vivência na lida cotidiana não nos permite perceber a totalidade da Comunidade. Ao nos colocarmos como pesquisadores também com olhos atentos, buscando VER não apenas aquilo que nos vem aos olhos, mas a

realidade local na sua completude, constatamos que podemos apreendê-la de outra forma. O olhar, agora sensibilizado, estabelece relações que passavam despercebidas ou eram minimizadas: Onde está a ação do poder público nesse bairro? Por que não temos uma coleta de lixo regularmente, como acontece nos bairros nobres? Por que o esgoto corre a céu aberto contaminando as ruelas e becos, colocando em perigo a saúde dos moradores? Essas e outras questões foram sendo discutidas no processo de produção do vídeo. Questionamentos que nunca são verbalizados no dia-a-dia porque a situação de degradação ambiental é naturalizada e passa despercebida.

Na culminância do *Projeto Jeito de Mudar a minha Comunidade* esse vídeo foi exibido em todas as salas da escola. Essa experiência foi muito gratificante, pois durante todo o processo de produção do vídeo, discutimos e refletimos o que e como fazer, quais os aspectos mais relevantes a serem filmados, como seria a apresentação da localidade, o que havia naquelas comunidades que os incomodavam e o que deveria ser mostrado como valoroso para eles.

Figura 15 – J, indignada, mostra o Rio do Cobre poluído



Fonte: Frame do vídeo *Aristides em Ação*

Nessa perspectiva de produção coletiva, eles perceberam questões sociais, culturais e políticas que passavam despercebidas, apesar de imersos naquele ambiente, não paravam para refletir sobre as suas próprias realidades. O grande ganho dessa produção não foi a questão técnica ou mesmo a publicização da degradação ambiental que convivem, num espaço tão rico de belezas naturais, mas a possibilidade de serem os produtores dessas imagens/discurso, de refletirem sobre a realidade que vivenciam, e que por muitas vezes não se dão conta, enfim, produzirem um trabalho autoral e poderem mostrar na escola o fruto dessa produção com a linguagem que é peculiar aos adolescentes.

Participar desse projeto foi muito importante para mim. Percebi que era como eu sempre vivi ali e nunca tinha olhado de verdade para minha comunidade. Acho que agora eu fiquei mais atenta às coisas que acontecem aqui. O rio que sempre via correndo perto de minha casa agora sei de verdade que está poluído e que somos nós que jogamos o lixo. Agora sei que precisamos mudar. (Juliana, 15 anos)

J fala-nos da importância que teve na sua vida a participação nesse trabalho. Sua percepção sobre a comunidade mudou tanto que algum tempo depois se inseriu no Movimento de Cultura Popular do Subúrbio (MCPS), instituição que sempre nos deu apoio na realização do CIPA, e, atualmente, J é representante do MCPS em vários eventos. Engajou-se numa causa, pois pode sentir nas vísceras aquilo que ela apenas olhava e naturalizava, pois fazia parte do seu cotidiano. Sua inserção no MCPS é representativa de que um trabalho de imersão na realidade em que convivem pode provocar mudanças pessoais e essas mudanças podem ser vividas e transformadas em ação. Práxis!

Freire afirma que “a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 1979, p.17). O processo para J torna-se um ser de

práxis foi possibilitado por uma produção audiovisual que a fez imergir no contexto e, posteriormente, emergir consciente da necessidade de participação política.

É imprescindível uma revalorização da imagem na prática educativa, colocando-a, não apenas como potencial instrumental para ratificar a produção escrita, mas “como dispositivo de uma produção específica do conhecimento” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.102).

A linguagem imagética, nessa perspectiva, se apresenta como uma forma de imersão no contexto para que assim possam produzir conhecimento. Imersos num mundo de imagens, os jovens têm mais afinidade e facilidade de produzirem um texto imagético, uma sequência lógica, diferente da escrita, na qual contam aquilo que vêem, que apreenderam nesse processo, o que consideram relevante que seja mostrado, em forma de denúncia ou de valor. O cotidiano de suas vidas, sua cultura, seus valores, se transformam em conhecimento ativo apresentado imagetivamente.

[...] pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeitos do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido da sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 29)

Tornar-se Sujeito da ação foi a maior lição do vídeo *Aristides em Ação*. Construir passo a passo a história do tempo presente da comunidade, apontando os valores e as questões a serem transformadas. Olhar e perceber o que nunca haviam percebido, pois a naturalização impedia-os de constatar que muitas coisas poderiam e deveriam mudar. Nada que fizéssemos apenas entre os muros da escola em forma de aula expositiva teria tanta força e significância como teve a construção desse vídeo para esses meninos e meninas moradores do subúrbio ferroviário.

O vídeo finaliza com todos cantando espontaneamente a música *Eu Sou Favela* “Favela aê favela, Favela eu sou favela, Favela aê favela, Respeite o povo que vem dela”.

Figura 16 – Aluna durante o debate sobre política



Fonte: Cena da matriz do vídeo *Política*

Outro vídeo marcante, produzido na escola, foi intitulado ***Política***. Ele foi realizado num ano eleitoral. Trabalhávamos o tema com os alunos do 9º ano para cumprir a proposta do projeto anual do Colégio A. Era um grupo pequeno de alunos e mantinham relações harmônicas entre si. Eles interagiam bem em grupo ao misturarem-se, uns com os outros, trocando funções na realização do trabalho. Era um grupo de repetentes e multirepetentes, já bem avançados na idade para estarem naquela série. Enfim, eram mais adultos e não perdiam tempo com as briguinhas e brincadeiras que fazem parte da rotina de alunos do ensino fundamental II.

Nossa relação com a turma permaneceu dialógica, mas a sensibilidade e o desejo de mudança no “como fazer” nos proporcionou uma escuta sensível e possibilitou aprender ouvir de outra forma os alunos. Por meio de observações percebemos que eles precisavam atuar, naquela produção, com mais autonomia.

Mesmo já tendo incentivado e delegado poderes aos alunos em alguns vídeos e incentivá-los a dirigir todo o processo de produção audiovisual, como foi efetuado no vídeo *Aristides em Ação*, percebíamos que a ação poderia e deveria ser mais autoral, e o olhar fazia parte desse processo. Quem vai conduzir a câmera? Quem vai selecionar o que é importante ser filmado? Eram perguntas que sempre repetíamos para colocar em suas mãos a direção do vídeo.

Não que isso tenha sido fácil e espontâneo. Foi um susto! Uma catarse. Inesquecível! Uma atitude que para qualquer mortal pode parecer simples, porém, de fato, representou uma mudança radical na nossa relação com a produção audiovisual e o papel do aluno/educando/aprendiz naquele contexto. O “virar de pernas para o ar” foi provocado por um aluno específico: o Jf. Não podemos esquecer-lo e guardamos na memória com carinho, por que, de aluno um tanto difícil de lidar, passou a ser o provocador de um marco, um rompimento radical na relação que estabelecíamos com os alunos na produção audiovisual, pois, nos fez perceber que o *Olhar* daquele que domina a câmera representa a *subjetividade*, dimensão fundamental que nós nunca havíamos considerado. Esse deslocamento de posição: da passividade, já que nos entregavam a direção e toda a organização das cenas até se transformarem nos autores da ação.

Aconteceu da seguinte forma: Organizamos uma entrevista com um deputado estadual que apoia o bairro de Plataforma. Fizemos a filmagem com eles atentos ao discurso do político. Após a entrevista, ainda ao calor de suas palavras, voltamos à escola e filmamos um debate sobre a situação estrutural do bairro, coleta de lixo, saneamento básico, pavimentação das ruas, manutenção das áreas de lazer, entre outras questões e a verdadeira atuação política do entrevistado. Os alunos estavam sentados, e mantínhamos-nos de pé com a filmadora na mão registrando todo o debate e ao mesmo tempo levantando alguns questionamentos para provocar as discussões e aprofundar o tema tratado. Num certo momento, um aluno tomou a câmera da minha mão, com tanta propriedade, e disse:

- Agora sou eu que filmo, Pró.

Foram alguns segundos de impasse. Em nenhum trabalho havíamos vivido aquela situação. Todos sempre aceitaram passivamente a nossa tarefa como

cinematista. Aquela simples atitude marcou uma nova forma de pensar o trabalho de produção audiovisual. Representou uma mudança de paradigma. Uma mudança de OLHAR.

Figura 17 - Jf se apossa da filmadora e conduz a filmagem



Fonte: Cena do vídeo Política

Com a apropriação da filmadora, Jf representou um movimento simbólico que eles, os alunos, os jovens que participavam do processo de produção audiovisual tinham de ser os *Sujeitos* do OLHAR. O trabalho de direção da produção audiovisual exige alguns elementos subjetivos que até então considerávamos que poderíamos capturar, pois tínhamos sensibilidade e ouvíamos as colocações, anseios, sugestões que nos eram indicadas nos momentos de filmagem. Considerávamos que poderíamos abarcar a diversidade presente nos olhares dos jovens que participavam do processo de produção daqueles trabalhos.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era

possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p.26)

Essa lição, a mais proveitosa e radical, aprendida com Jf marcou o nosso trabalho nas produções seguintes, assim como a proposta do CIPA, organizado posteriormente. Passamos a disponibilizar a filmadora para os alunos. Perguntamos posteriormente a Jf pelo Facebook, o que o fez tomar aquela atitude, já que nunca dávamos liberdade aos alunos de manusear a filmadora:

Tipo eu queria ser um câmara-man, aprender a usar, saber manusear. Acho que poderia fazer melhor, pois sou aluno, a minha mente está mais evoluída para as tecnologias e a senhora tem de dar oportunidade aos alunos, pois eles vão acabar surpreendendo. (Jf, ex-aluno do Colégio, atualmente dançarino na Turquia)

O desejo de ter a subjetividade valorizada fez Jf tomar uma atitude e nos destronar do papel de detentoras do olhar. Todos nós estamos contaminados pela nossa cultura, como poderíamos olhar com subjetividade, se, por mais que nos tornemos próximas aos educandos, temos outro estatus na escola, somos professoras, somos de outra geração? O desejo de Jf ter o seu olhar valorizado fez-nos ascender a outro patamar na produção audiovisual.

O vídeo *Política* nunca foi editado, apesar de permanecer em matriz no nosso computador. Devido a um erro na captura houve uma perda de sincronia entre o áudio e o vídeo. Posteriormente, na realização de outro trabalho, utilizamos a mesma fita e gravamos por cima o que impossibilitou uma nova captura de imagem para corrigir o erro. Perdeu-se o vídeo, ficou a lição. Nosso trabalho nunca mais foi o mesmo.

Figura 18 – Parte do grupo de alunos do CIPA



Fonte: Acervo pessoal

Em março de 2011 iniciamos um Projeto de Iniciação em Produção Audiovisual (CIPA), um curso livre, com um grupo de dez alunos do ensino fundamental e médio de três diferentes escolas públicas de Salvador-Bahia, situadas no Bairro de Plataforma, Bairro da Ribeira e Bairro do Bonfim. Eram todos moradores do bairro de Plataforma. Esse grupo de jovens queria conhecer mais sobre produção audiovisual, pois uma parte já havia trabalhado conosco na escola formal.

Tivemos o apoio da direção do Colégio no sentido de liberar quatro aulas para a execução desse projeto no turno oposto ao nosso trabalho. Contamos também com o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio (MCPS), sob a direção de Raimilton da Conceição, que nos cedeu uma sala de informática para que pudéssemos nos reunir e usássemos os computadores para a edição dos trabalhos. Informalmente, já que não houve nenhum pedido oficializado, contamos também com a colaboração do Centro da Comunidade Primeiro de Maio

(CEPRIMA), pois, esporadicamente, utilizamos a área externa do seu imóvel para alguns encontros. Portanto, tínhamos a parceria da escola formal, de uma ONG, da Associação do Bairro, que cediam seus espaços para as produções, assim como a cooperação da comunidade local.

Buscamos manter a dialogicidade com um processo de trabalho horizontal respeitando o momento de apropriação, percepção dessa linguagem e criação como um processo a ser construído a partir da aproximação e sensibilização com variadas formas de artes visuais e audiovisuais.

Buscamos caminhos dialógicos com o intuito de mostrar as possibilidades que eles têm de autonomia no processo de formação, ou seja, a possibilidade de construir o que identificam como significativo e fundamental para a sua comunidade, objetivando que a produção de vídeos fosse um caminho para a formação desses jovens em busca de transcender a realidade que está posta, sempre através do diálogo e de atitudes propositivas e provocadoras.

Esses jovens vivenciam uma realidade de violência entre gangues, que lutam pelos pontos de drogas, com as quais convivem diariamente. Medo, morte, agressão, fazem parte de suas vidas, e, mesmo imersos nessa realidade adversa, dizem NÃO e as enfrentam diariamente, não abandonando os seus compromissos com o estudo, com o projeto, enfim, com o cotidiano das suas vidas.

A partir do conhecimento dessa realidade e da constatação da falta de acesso aos bens culturais, começamos o projeto priorizando três pontos que consideramos fundamentais: acesso a filmes de estilos diversos, visitas a museus e exposições e produção de vídeos. Ao buscarmos abordar essas três frentes de trabalho, priorizamos que identificassem as diversas dimensões presentes na produção de imagens: social, política, histórica, filosófica, estética e cultural.

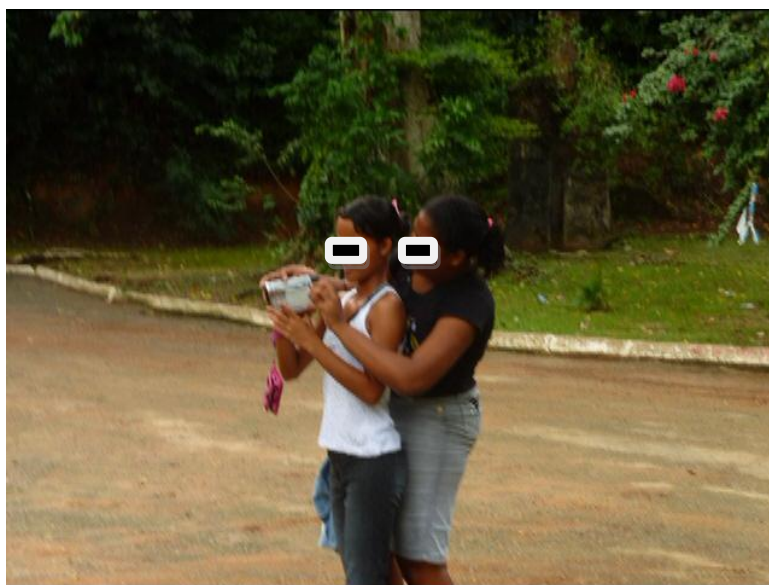
Construímos um projeto piloto no qual baseamos o início do processo, mas, de fato, o nosso desejo era que todo o processo fosse construído com eles, no decorrer dos encontros. Com base nessa lógica de trabalho, após a apresentação inicial da proposta do curso aos alunos, fizemos uma dinâmica com o intuito de selecionarmos os temas para as produções de vídeos.

Nesse trabalho inicial, os temas retirados foram: violência; o Parque São Bartolomeu; o trabalho e o trabalhador do bairro; o tráfico de drogas e a cultura local. Ao surgir o tema violência, contamos com a interferência de uma educadora

social e moradora do bairro chamada Sandrinha, que mantém um trabalho de dança afro com um grupo de jovens e crianças chamado *100% Afro*. Desenvolve esse trabalho na comunidade há oito anos. Sandrinha estava de passagem pela sala de informática para recolher material para o seu trabalho com os alunos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e ouviu a colocação insistente de um dos meninos do grupo sobre o tema violência. Ele afirmava, insistentemente, que no bairro havia muito tráfico de drogas, muitas mortes e que precisávamos filmar e mostrar a realidade que eles viviam. De imediato, Sandrinha fez uma intervenção que considerei fundamental para o início do trabalho, pois norteou um olhar de valorização da humanidade ali presente. Segundo Sandrinha, a mídia já fazia esse papel de apenas apresentar as mazelas da comunidade, e eles, como moradores, deveriam apresentar a arte, a beleza natural, os valores humanos de solidariedade e trabalho que ali existiam. Sua intervenção provocou reflexão e concordaram que realmente deveríamos apresentar os valores da comunidade nos trabalhos que faríamos em vídeo.

A seguir, demos orientações básicas sobre como usar o programa de edição de vídeos, o Windows Movie Maker, já que é mais acessível, em geral, em todos os computadores que possuem o sistema operacional Windows. Infelizmente, naquela sala de informática só havia um computador com o sistema operacional Windows, em todos os outros o sistema operacional instalado era o Linux, o que nos causou certa frustração, pois percebemos que ficaria complicado finalizar o projeto com a edição dos vídeos feita pelos próprios educandos, um dos pontos necessários para gerar autonomia em relação à produção audiovisual. Apenas um impasse que contornamos e não nos tirou a magia de tudo e que produzimos.

Figura 19 - P ensina V o manuseio da filmadora



Fonte: Acervo pessoal, foto do vídeo Parque São Bartolomeu

O primeiro trabalho que realizamos no CIPA foi o vídeo *Parque São Bartolomeu*. Entramos no Parque até a cachoeira de Nanã, a segunda do Parque e lá os meninos e meninas se apossaram da filmadora e da câmera fotográfica e começaram um trabalho no qual o roteiro foi construído *in loco*. Cada um pegava a filmadora e ia registrando o que achava que deveria compor o vídeo. A poluição da cachoeira, a entrevista com os moradores que ainda permaneciam no local, os animais criados livres pelos relvados, os detalhes das poucas casas que restaram no local, as árvores majestosas. O fator marcante foi a fala dos meninos e meninas que participaram do CIPA. Eram falas carregadas de indignação por constatarem que um local tão bonito estava abandonado pelo poder público e maltratado pelos moradores. Muitos deles moravam perto do Parque São Bartolomeu, mas sequer havia entrada no Parque, mesmo em passeios escolares. É um local marginalizado, mesmo para alguns moradores, já que, devido ao tráfico de drogas, o bairro tem uma divisão virtual em regiões que pertencem aos traficantes que controlam os pontos. Dessa forma as pessoas que moram numa localidade não podem ficar circulando livremente por outros lados, pois têm receio e são ameaçados pelos traficantes e os seus comparsas. Além do tráfico de drogas, o parque é um local sagrado do candomblé e nele são deixadas várias oferendas o que também traz

certo desconforto para alguns moradores, pois boa parte deles são evangélicos e de acordo com essa opção religiosa condenam os rituais e crenças do candomblé.

A produção desse trabalho em termos técnicos ficou a desejar, pois era a primeira vez que eles “pegavam da câmera” e não se preocuparam com os ângulos, a luz, o ritmo das filmagens, mas a riqueza desse trabalho está na expressão natural ao conhecerem o local e a indignação que demonstraram. Isso ficou explícito na afobação em mostrar tudo de uma só vez, sem o cuidado de perceber que a visão, através da filmadora, se ocorrer de forma semelhante a olhos nus. Olhar e ver com tranquilidade, só assim poderemos apreender as imagens que chegam a nossa retina.

Esse vídeo culmina com uma decisão de todos que podem e devem, juntos contribuir para mudar o estado do Parque São Bartolomeu. Firmaram, ali, um compromisso, mostrando conscientização, como cidadãos, do papel que têm e que possam contribuir para melhorar as condições de vida da comunidade.

Esse dia foi um dos que eu mais gostei e que sempre vai ficar na minha memória e permitiu, não só a mim, mas também a meus colegas, uma reflexão para o futuro, pois se nós moradores não tomamos providências esse parque vai acabar, e mesmo! Em meio a tanto abandono ainda resta uma beleza muito grande e nós jovens temos que cuidar enquanto ainda há tempo e se nós conseguirmos restaurar essa beleza vamos estar com a nossa consciência limpa, pois sabemos que lutamos e que demos o melhor de cada um de nós. (P.)

Na semana seguinte, já com a matriz do vídeo produzido em formato de DVD, exibimos o vídeo para os alunos e só assim puderam perceber como deveriam conduzir a filmagem, os pontos que necessitavam melhorar na parte técnica, pois muitas imagens ficaram perdidas devido ao manuseio inadequado da filmadora. Constataram também a relevância de construir um roteiro para as entrevistas, mesmo que fizessem alterações no local caso fosse necessário.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua ser deixar de ser curiosidade, pelo contrário,

continuando a ser curiosidade, se critica. Ao se criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. [...] Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de formas cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda a qualidade, mas não a essência. (FREIRE, 1996, p.34-35)

O vídeo Parque São Bartolomeu foi o nosso primeiro trabalho no CIPA, nele está contido a experimentação dos educandos ao se defrontarem com situações novas nas suas vidas: o conhecimento de uma reserva ambiental urbana, na beira de suas casas, e que desconheciam; o contato com outra forma de linguagem que necessitava de organização para constituir-se num enredo, numa forma de expressão diferente das que tem contato e o manuseio de um equipamento que precisava ser dominado para torna-se um instrumento auxiliar na construção daquilo que desejavam transmitir.

Se nesse primeiro momento mostraram-se afoitos em registrar tudo o que viam de uma forma desorganizada, a partir do feed-back proporcionado pela exibição da filmagem, perceberam a necessidade de um trabalho mais organizado e com preocupação da técnica no manuseio da filmadora, porém que não perdesse a liberdade de expressão. Foi uma lição aprendida a partir da experimentação que fundamentou uma produção mudando de fato a qualidade, assim como afirma Freire, sem perder a essência e o fogo de expressão característico daqueles que se envolvem com paixão.

Figura 20 - A e I na produção do Video *Amor*



Fonte: Acervo pessoal

Uma das produções que foi mais marcante no CIPA foi intitulada **AMOR**. Os meninos e meninas resolveram que iriam produzir um trabalho no qual o tema era o Amor, e não desejavam que mediássemos esse trabalho. Achavam que a nossa presença no local escolhido para a filmagem iria comprometer o andamento das entrevistas, pois os entrevistados se sentiriam envergonhados em revelar os seus segredos amorosos. Aceitamos a proposta e ficamos, de longe, só olhando o desenvolvimento e a forma como se organizavam e convenciam os colegas e jovens moradores da localidade a participarem do vídeo.

Uma característica importante da educação não formal é a reversibilidade de papéis. Há um animador que tem uma intencionalidade educativa, uma pessoa que embora sendo líder, pode assumir uma postura de aprendizagem com os outros e há momentos e situações que se nota claramente uma reversibilidade de papéis, ou seja, há pessoas do grupo que possuem um determinado tipo de conhecimento que assumem uma determinada

postura que passam a ser os líderes naquele momento. (Carmen Cavaco, 2013)

Como afirma Carmen Cavaco, foi assim que nos aconteceu. Era chegada a hora de afastarmos-nos e deixar que assumissem, de fato, autonomia no processo. Leo assumiu a direção, organizou as entrevistas e passou a ser o entrevistador. Já Vanessa assumiu o papel de cinegrafista, e os entrevistados iam se revezando à medida que iam sendo chamando para a entrevista. A reversibilidade de papéis se mostrou presente nesse trabalho, pois nos tornamos aprendizes. Ficamos a observar como se organizavam e dominavam todas as sequências necessárias para fazerem as entrevistas e, principalmente, o poder de convencimento de Leo e Vanessa, frente aos colegas que se sentiam envergonhados ao revelarem seus segredos em frente à câmera.

Figura 21 - V filma a entrevista de L com N



Fonte: Acervo pessoal, foto do vídeo *Amor*

O local escolhido foi uma grande pedra na parte lateral do prédio do CEPRIMA. Ficamos sentadas próximo ao local da filmagem, conversando com outros jovens e crianças que não participavam diretamente da filmagem. No local exato, só aceitavam o cinegrafista, o entrevistador e o entrevistado. Os

entrevistados eram jovens que participavam do curso, e outros que costumam ficar no CEPRIMA conversando. Esse local é um ponto de encontro dos jovens, no meio da tarde. As entrevistas versaram sobre o amor, as aventuras e desaventuras amorosas de cada um. Procuravam convencer aos entrevistados a falarem de si, na maior sinceridade, e acordaram entre si que não iriam divulgar esse trabalho no Youtube, ou qualquer rede social.

Nesse período já tínhamos comprado uma filmadora e fitas minidv que ficava sob a responsabilidade de Priscila para que todos pudessem usar quando precisassem. Não conseguimos ver o trabalho pronto. As fitas ficaram com P que se comprometeu a editar posteriormente. Como aquele tinha sido um trabalho pontual, feito apenas num dia de filmagem, aguardamos...

Concentramos-nos nas filmagens seguintes, sobre os trabalhadores do bairro, e como eles tinham sede de filmar, caminhar pelo bairro, irem a exposições, irem ao cinema, fomos deixando para mais adiante a edição dos vídeos. Resultado, o vídeo se perdeu, sendo feita outra gravação com a mesma fita. Nunca soubemos se foi ao acaso ou de caso pensado. Se haviam combinado algo posteriormente, sem a minha presença.

O mais marcante foi o interesse e o envolvimento que se deu com essa produção, o poder de convencimento da equipe envolvida e principalmente a autonomia com a qual conduziram todo o processo. Todos que participavam das filmagens terminavam animados e afirmando que o trabalho ia ficar maravilhoso!

Nos trabalhos seguintes, se dividiram, por opção, em dois grupos. Um grupo resolveu fazer um vídeo sobre a escola que intitularam *O Aristides*, e o outro grupo resolveu que iria fazer entrevistas com os participantes sobre a sua vida pessoal, seus sonhos, amores e assim produziram um pequeno vídeo de entrevistas que chamaram de *Momentos de Amor*.

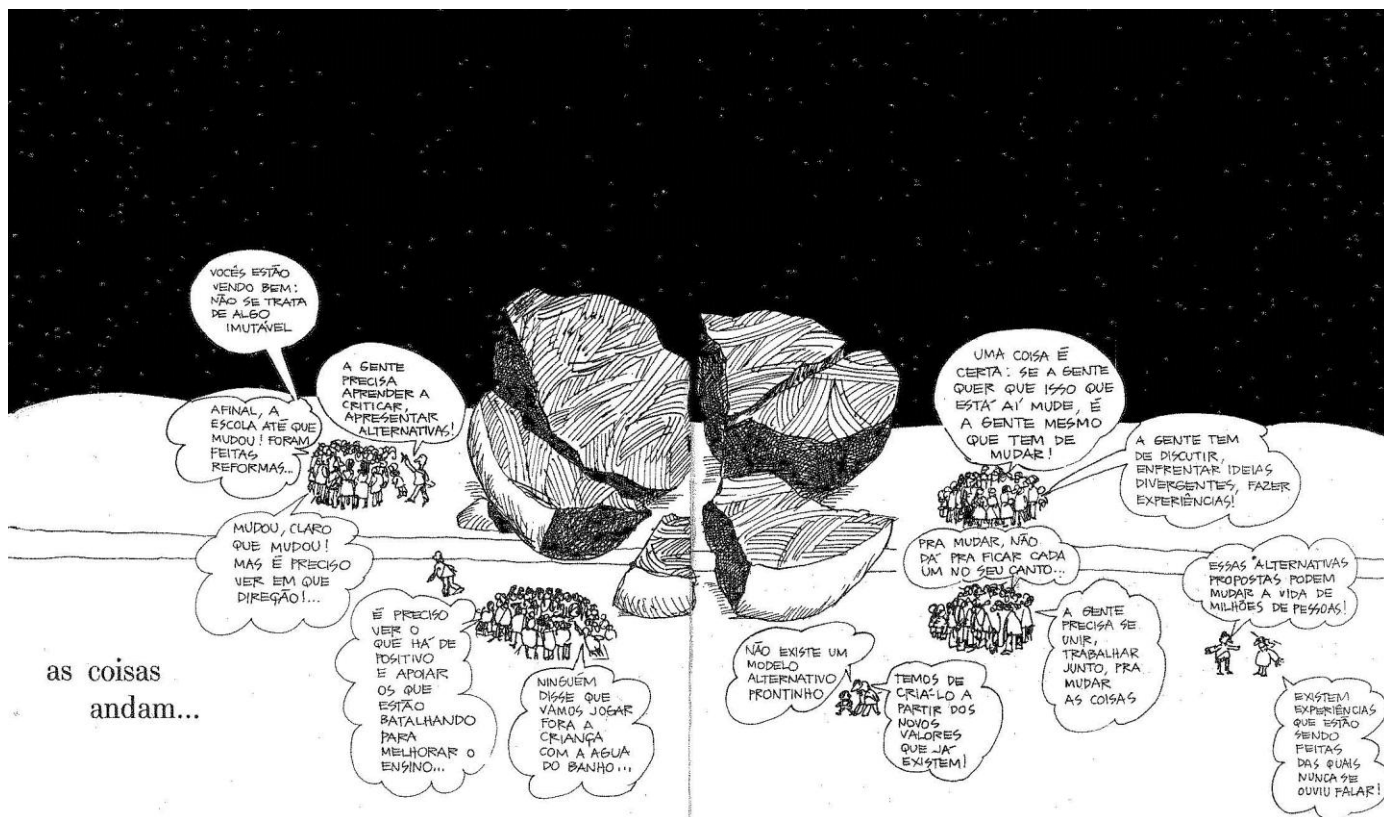
Esses últimos trabalhos foram feitos com total autonomia dos jovens. Já tinham domínio do manuseio das duas filmadoras e das máquinas fotográficas. Nos subgrupos acordaram o que fariam e saiam para fazer as imagens. Às vezes, vinham nos pedir alguma informação, ou mesmo contar o que aconteceu, mas em geral, os trabalhos ocorreram com total autonomia e em função dos acordos que fizeram entre eles.

O CIPA transcendeu o aspecto meramente técnico para marcar as vidas desses jovens que passaram a ver as suas comunidades com um olhar mais crítico e abrangente, possibilitados pela oportunidade de acesso a produzirem vídeos/conhecimento sobre temas diversos. Desabrocharam aptidões em jovens que, pela falta de acesso a uma filmadora ou uma câmera fotográfica, desconheciam seu potencial e sensibilidade para auto-expressão, superando timidez e medos presentes no ambiente da educação formal.

Essa foi uma experiência muito rica. Podemos constatar que ao dar autonomia no processo educativo os jovens resolvem as questões que aparecem, definem situações, sentem-se mais livres para produzirem sem as cobranças inerentes da educação formal. O contato conosco foi prazeroso e horizontal. “Achei a forma de trabalhar da professora muito boa. Ela trouxe algo de novo para a gente, fugiu da formalidade que os professores seguem, pois permitiu que déssemos opinião, ideias de como trabalhar”. (P, na avaliação do CIPA).

6 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES EM MOVIMENTO

Figura 22 – Charge do livro *Cuidado, Escola!*



Fonte: Harper livro *Cuidado, Escola!*

No percurso desta tese buscamos apresentar a experiência em dois projetos de produção audiovisual realizado com jovens, moradores do Bairro de Plataforma. Foi um trabalho de produção audiovisual desenvolvido no Colégio Estadual A na docência das disciplinas Educação Física e Cultura Baiana; e outro em um espaço educativo não formal no qual realizamos um Curso de Iniciação em Produção Audiovisual no ano de 2011.

Ao iniciar a organização deste trabalho tivemos que fazer escolhas, pois tínhamos muitos vídeos produzidos no Colégio A e no CIPA. Apresentamos todas as produções em um formato de sinopse e colocamos no anexo e no corpo do

texto, priorizamos analisar alguns trabalhos que nos trouxeram mais elementos para discutir as categorias aqui apresentadas..

A questão central, que norteou nosso trabalho, sempre esteve presente, e nos fez selecionar os trabalhos escolhidos para análise, apesar de ter sido uma escolha muito difícil, pois consideramos que todos eles têm um valor específico que seria relevante apresenta-lo, porém nos deparamos com o tempo e a necessidade de sermos mais objetivas. Por isso, consideramos fundamental anexar um DVD com todos os trabalhos editados, dos dois projetos, para que o leitor pudesse ter acesso às produções trabalhadas.

Para essa pesquisa, o material imagético foi essencial para aguçar a memória, e relembrar a história da comunidade, da escola e da própria produção dos vídeos, dando subsídios para finalmente poder construir todas as análises essenciais para a fundamentação teórica trabalhada. Foi um longo processo no qual contamos com a participação de alguns ex-alunos que participaram dos vídeos e nos deram entrevistas via Facebook e MSN. Apesar de o material imagético estar num formato analógico, consideramos que o essencial não seria a qualidade técnica das imagens, bem como a interpretação dos alunos, mas o registro do trabalho de uma época tanto do colégio como da nossa prática pedagógica que se transformou, amadureceu e resultou em um trabalho mais sensível a subjetividade dos educandos. Esse amadurecimento foi constatado nos últimos trabalhos, no colégio e no CIPA, quando participamos como mediadora do processo.

Como metodologia de trabalho, utilizamos a revisão da bibliografia sobre os temas tratados, dando prioridade a alguns autores como Freire, Gadotti, Le Breton, Novaes, Afonso, Gohn, Arroyo, Martín-Barbero, entre outros. Utilizamos redações elaboradas pelos alunos com o propósito de utiliza-las aqui. Lançamos a proposta de que falassem da escola com o seguinte tema: “A escola que eu tenho, a escola que gostaria de ter” e, em outro período, aplicamos outra tarefa de redação com o tema “Qual a importância da escola na minha vida?”. Propomos uma escrita livre; pedimos que escrevessem aquilo que sentiam realmente sobre a escola. Aplicamos essa tarefa com diversas turmas do ensino fundamental e médio, e selecionamos

alguns recortes que consideramos mais significativos e que são recorrentes em quase todos os escritos dos meninos e meninas do Colégio Aristides.

Os conceitos de práxis pedagógica e de emancipação ste investigação, e foram centrais para o desenvolvimento de todo trabalho pedagógico no decorrer desses anos. Tendo como base a dialogicidade e a reflexão cotidiana da prática pedagógica, buscamos a unidade que constatamos ser indissolúvel, nossa reflexão e ação sobre o mundo. Portanto, práxis, como ação-reflexão-ação, nos fez sensíveis a tudo o que vivenciamos, aprendemos e compartilhamos com os meninos e meninas dessa experiência, por considerá-la singular, pois ela ultrapassa os limites dos muros, horários e formalidades da instituição escolar. E assim nos movemos, apesar de todos os limites, a contrapelo, “ouvindo” os apelos dos alunos por mudanças. Apelos que soam cada dia mais forte.

E esses apelos cotidianos que tanto nos incomodava fizeram, por diversas vezes, refletirmos e até negar a importância da escola na vida das crianças e jovens como um espaço de educação significativa. Para isso, tornou-se fundamental fazer um percurso teórico sobre outras dimensões da educação, formal, não formal e informal, para compreender como se dá a formação do indivíduo na sociedade. Constatamos que a educação se dá em vários espaços e de diversas formas, mas é a concepção de educação para emancipação ou para reprodução que irá marcar a prática pedagógica seja ela formal, não formal ou informal. Portanto, o eixo central está na proposta filosófica que temos, como instituição, marcada no projeto político pedagógico da escola que irá conduzir a práxis para autonomia e emancipação dos alunos ou para serem meros reprodutores de conteúdos. Concordamos com Freire (1979) quando afirma que a educação não ser domesticadora deve ser desinibidora, porque senão nega;se a educação.

A educação para emancipação pode se dar no chão da escola, assim como em todos os planos da nossa vida. Precisamos como educadores desvelar os artifícios capitalista que estão por traz das teorias de reprodução disseminadas em toda a sociedade. Precisamos estimular nossos alunos a sair da apatia intelectual e reagirem em busca de mudanças na educação e na sociedade.

Sendo a escola um espaço que deveria ser de emancipação, historicamente, é uma das instituições responsáveis pela padronização de comportamentos e transmissão de modelos sociais e ideais políticos. Imobiliza os corpos, não lhe dando direito de expressar-se, compartimentaliza o conhecimento, desconectando as relações entre as disciplinas e a vida. Disciplinados e submissos, dóceis, obediente às regras, horários, enfileiramentos. Essas práticas cotidianas nas escolas, consideradas como normais, são de fato ações de controle dos corpos dos educando com intuito de submetê-los a ordem e normas retirando-lhes toda a autonomia para tornarem-se cidadãos críticos e participativos.

Numa perspectiva de educação para emancipação, desenvolvemos os dois projetos de produção de vídeos para que os alunos tivessem um espaço de voz ativa onde pudessem expressar a sua vida, seu aprendizado. A produção de vídeos na escola são imagens da favela, representações dos sujeitos, registro da vida, da escola e da cultura da comunidade. Mas nem por isso minimiza a importância que esse simples fazer teve para os meninos e meninas que se envolveram nessa arte. O corpo atuante nos nossos vídeos eram os educandos, funcionários e professores da escola, representando um retrato o mais próximo da realidade em questão. As temáticas desenvolvidas nos vídeos foram trabalhadas em forma de conteúdo, discutidos, exibidos em vídeos, realizados trabalhos para finalmente serem culminados nas produções imagéticas.

A produção de imagens representa uma forma de comunicação popular que perpassa a vida cotidiana na atualidade levando os modelos culturais dos corpos com seus gestuais, vestuários, cores, penteados, marcas na pele como tatuagem, adereço como os piercing. Modelos que circulam no imaginário dos jovens como marcas que lhes conferem uma identidade grupal. Corpos, outrora imobilizados na escola, têm na produção imagética espaço de ação e atuação, voz ativa que explicita o que são de verdade.

A educação necessita apropriar-se dessa linguagem para que possa “falar a língua” dos jovens e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Essa linguagem, na atualidade, emerge como um meio indispensável de comunicação e resignificação da educação deste milênio, isso porque é a língua pela qual se comunicam as crianças e jovens nos espaços informais. Por isso,

torna-se essencial aproveitar esses territórios/linguagens de comunicação para que possamos avançar na construção de uma educação escolar significativa a fim de que o educando, que atualmente está imerso num processo educativo retrógrado, desconsiderando os seus saberes e práticas na vida cotidiana, tenha a imagética como elemento a ser incorporada pelo sistema educacional.

Compreendendo a oralidade e a imagética como linguagens fundamentais de comunicação nas camadas populares, e primordialmente uma forma de ver, expressar e representar no/com mundo, buscamos, com essa prática, ultrapassar os muros da escola com os seus tempos e espaços restritos, proporcionando aos educandos práticas educativas significativas ao produzirem obras audiovisuais com uma linguagem peculiar representativa, para que estes adolescentes apresentem temas significativos para o contexto em que vivem.

Buscando responder a questão que norteou nosso trabalho, não de forma contundente, mas como uma reflexão sobre essa problemática, percebemos que essa experiência nos permite constatar alguns impactos na relação do aluno com a produção imagética, pois esta se apresenta como um espaço diferenciado onde eles podem falar e ser ouvidos na comunidade escolar. A cultura escolar começa a ser repensada e os educandos, que até então não tinham espaço de fala, agora se apresentam como sujeitos desse processo e têm a produção imagética como um território que tem a função social histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas suas comunidades, bem como, ressignificar os saberes que são apreendidos na escola.

O ponto central dessa prática pedagógica dialógica é fazê-los compreender que o conhecimento e a leitura do mundo são intermináveis, requerer um olhar indagador, uma posição de eterno questionamento pelo que está posto como cultura hegemônica, cultivar a capacidade de filtrar, criticar e ressignificar a essência cultural da sua comunidade.

Precisamos adotar atitude pedagógica que rompa com o marasmo em que se encontra a educação, pois os alunos da escola pública estão dando sinal de resistência assumindo uma postura de enfrentamento ao não aceitarem ser manipulados, meros ouvintes das intermináveis aulas de

salivação. Lutam com o que tem em mãos, a indisciplina, o descaso, atitudes que muitas vezes extrapolam a rotina de passividade esperada pela escola.

Os atos de resistência ou manifestação de desagrado contra a estrutura escolar, com seus tempos, espaços e conteúdos fragmentados são visto como insubordinação e rebeldia, porém é uma manifestação pura de desejo de mudança. Considerar aqueles que não se enquadram ao sistema como indisciplinados é estereotipar, construir perfis que só alimentam a falta de diálogo entre o sistema escolar, os professores e os educandos, criando uma distância inimaginável entre os atores do processo educativo e estragos na vida daqueles que não conseguem se enquadrar num sistema tão homogêneo e perverso.

Os educandos precisam ser ouvidos. Eles querem ser forjadores da sua própria história. Frequentam a escola porque sabem que ela é importante para sua formação, mas também reagem com as armas que possuem: a indisciplina, o descaso. Precisamos aprender a ler esses sinais que nos aponta para a necessidade urgente de mudanças.

Dessa forma, os novos caminhos surgidos na atualidade, com uma gama enorme de informações, por vezes desconexas e superficiais, apontam para a necessidade de incorporação dessa linguagem pelas instituições educativas formais e não formais, para que as mesmas não se distanciem da realidade vivida pelos educandos e do contexto histórico que vivenciam, proporcionando não apenas uma nova forma de comunicação, mas também um espaço de leitura de imagem, considerando-a como um novo modo de conhecer e construir o conhecimento.

A pedra se quebrou, como nos mostra a charge que abre essas considerações, Ela era grande e forte, mas foi quebrada, mostrando-nos que nada é imutável, principalmente a escola que é repleta e contornada de vida. Precisamos deixar fluir novas formas de relações e deixar a escola ser, de fato, *locus* do conhecimento, mas sem muros e entraves.

Essas produções imagéticas, oriundas do “chão da escola”, são representativas de que a educação formal precisa mudar. Os jovens,

envolvidos pelas imagens/linguagens que se apresentam nos espaços informais não conseguem digerir a escola neste modelo retrógrado e inerte que lhes exige passividade e tem o livro e a transmissão e reprodução do conhecimento como o centro da educação escolar. Precisamos mudar a escola e esse movimento de mudança começa dentro dela, por aqueles que se incomodam com essa inércia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, Almerindo Janela. A Sociologia da Educação não-Escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In A. J. Esteves. **A Sociologia na escola – professores, educação e desenvolvimento**. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Afrontamento, 1989a.
- AFONSO, Almerindo Janela. **A sociologia da educação não-escolar e a formação de animadores/agentes de desenvolvimento local**. Separata do Fórum de Braga, Portugal. 6 de outubro de 1989b.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Thaumazein, Ano V, Número 09, Santa Maria (Junho de 2012), pp. 40-56.
- ANJOS, Augusto dos. Solilóquio de um Visionário. In ANJOS, Augusto dos. **Toda a poesia; com um estudo crítico de Ferreira Gullar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- BAECQUE, Antoine. O corpo no Cinema. In CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo. 3. As mutações do olhar**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BORDAS, Miguel García, ZOBOLI, Fábio; SILVA, Maria Cecília de Paula; SILVA, SUZART, Cleverson. **A (In)clusão dos corpos no ambiente escolar**. Digitado, 2012.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In NOVAES, Adauto (Org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CANÁRIO, Rui. **Síntese do encontro**. In II Encontro de Educação e Formação de Adultos. Lisboa, Portugal. 2012.
- CARDIM, Leandro. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CAVACO, Carmen. **Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial**. Educação, Sociedade & Culturas, nº20 Lisboa 2003 Disponível em: < <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf>>. Acesso em: 14 dez 2012.
- _____. **Conversando com a Profª Drª Carmen Cavaco**. Direção: Cristine Pires. Lisboa, 2013. DVD (35 min.), son., Color.

- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos pedagógicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 1976.
- CHAUÌ, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In NOVAES, Adauto (Org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- CRESPPO, Jorge. **A História do corpo**. Lisboa: DIFEL, 1990.
- _____. **Entrevista com Profº Dr. Jorge Crespo**. Direção: Cristine Pires. Lisboa, 2012. DVD (40min.), son., color.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DESCARTES. René. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**, Campinas: Papirus, 1993.
- ESPINHEIRA, Gey. O Parque São Bartolomeu: Esquecimento e Memória. In FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes. et al. (Org.). **Parque Metropolitano de Pirajá: história, natureza e cultura**. Salvador; Editora do Parque, 1998.
- FÉRRES, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FILHO, Júlio Oliveira; CARDOSO, Letícia; PACHECO, Lúcia. **Dança do Lindô: uma tradição transmitida do leste para o sul do Maranhão**. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2011/resumos/R28-0813-1.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FUNDAÇÃO GREGÓRIO DE MATTOS. **Salvador Cultura todo dia. Parque São Bartolomeu**. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=6&cod_polo=16>. Acesso em: 29 jan. 2013
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal. Contextos, percursos e sujeitos (org.)**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora Setembro, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des Droits de l'Enfants, Sion, Suisse: 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_nao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2007.
- _____. **A Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação, políticas públicas, e educação. Rio de Janeiro: v.14, nº50, 2006.
- _____. **Educação não formal e o educador social. Atuação nos desenvolvimentos dos projetos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

- HARPER, Babette et al. **Cuidado, Escola!**. São Paulo: Livraria Brasiliense Editora S.A., 1980.
- ILLICH, IVAN. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- IRMÃOS CORAGEM. Disponível em: http://revistadatv2.blogspot.com/2009/06/trilha-que-marca-vida-irmaos-coragem_12.html>. Acesso em: 24 jul. 2011.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- KLEIN, Alberto. **Imagens de culto imagens da mídia- interferências midiáticas no mundo religioso**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- KONDER, Leandro. **O Futuro da filosofia da Práxis- O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- KOYRÉ, Alexandre. **Considerações sobre Descartes**. Lisboa: Ed. Presença, 1963.
- LEVY-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARTÍN-BARBERO, Jésus; REY, German. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: editora SENAC, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jésus. Novos Regimes de Visualidades e descentramentos Culturais. In File Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.
- MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MIRANDA, Luciana Lobo. **A cultura dailmagem e uma nova produção de subjetividade**. Subjetiva Psicologia Clínica. Rio de Janeiro, Vol. 19 nº 1 p.25-39, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pc/v19n1/03.pdf> >. acesso em: 25 jan. 2011.
- _____. Protagonismo Juvenil: fragmentos de um olhar. In File Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MOURA, Terciana Vidal. Memória de Plataforma: o resgate de histórias de bairro, como mecanismo de inclusão, identidade e participação social. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Educação na bahia – coletânea de textos. Projeto memória da educação na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2001.
- NEILL, Alexandrer S. **Liberdade sem medo – Summerhill**. São Paulo: IBRASA, 1960.
- NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagens e Ciências Sociais: trajetória de uma relação difícil. In BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar. (Org.). **Imagem-Conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, Rosiska; OLIVEIRA, Miguel. A Reinvenção da Educação: os movimentos sociais como contexto educativo. In FREIRE, Paulo. et al. (Org.) **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PARRA, Nélio; PARRA, Ivone. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Pioneira, 1985.

- SALOMONE, Renata. Entre o Universal e o Particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.
- SANTANA, Leo. **Favela sou favela**. Interprete Parangolé. Salvador. 2010
- SOARES, Carmen; TERRA, Vinícius. **Lições de anatomia: geografias do olhar**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico – perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SILVA, Sidneia; CAMPOS, Maria de Fátima. **A melhoria da qualidade da educação na escola pública: desafios ao uso das TIC**. Estudos IAT, Salvador, v.1, n.3, 2010.
- SIMSON, Olga; PARKER, Margareth; FERNANDES, Renata (org.) **Educação não-formal: cenários da Criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- SOUZA, Evaristo José; BATISTA, Hildete Barbosa; DA LUZ, Marcilene Ferreira. **Causas da evasão escolar no Colégio Estadual Professor Aristides de Souza Oliveira**. Monografia (Especialização) - Faculdade Afonso Claudio. Salvador, 2011.
- TAVARES, Gonçalo. **O Corpo e suas representações**. Lisboa: Episteme, Ano II, Fev. 2000.
- TRILLA, Jaume. A Educação Não-Formal. In: ARANTES, Valeria Amorim (org.). **A Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.
- TOM e JERRY. Disponível em: <<http://hotzmp3.blogspot.com/2010/12/tom-and-jerry-cartoon-animated.html>>. Acesso em: 01 jul. 2011.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- WERTHEIN, Jorge. Apresentação do Livro. In FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes. et al (Org.). **Parque Metropolitano de Pirajá: história, natureza e cultura**. Salvador: Editora do Parque, 1998.
- ASIMOV, Isac. **Entrevista com Isac Asimov por Bill Moyers- WORLD of Ideas** 1988. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=badbtG7nGxw>>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso. planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

Sinopse dos vídeos produzidos no Colégio

A - COLETÂNIA DO COLÉGIO

Essa foi a primeira experiência com produção em vídeo feita no Colégio. É uma coletânea e apenas o primeiro vídeo tem um roteiro, os outros são “brincadeiras imagéticas” com a participação dos alunos que se interessavam por essa linguagem. Está dividido em cinco partes:

1. *O Morto Cachaceiro* - roteiro elaborado pelos alunos do 6º ano e contou com a participação de alunos de outras salas no momento da filmagem. Conta a história de um enterro com um final surpreendente.
2. *R, o aluno inesquecível*, foi gravado com Ricardinho, que nos dá uma amostra dos seus dotes como cantor de Rap.
3. *A Súplica do Final do Ano*, é uma trecho engraçado onde alguns alunos imploram aos professores as notas que precisam para passar.
4. *Declaração a Ana Verena* é um coral onde os alunos cantam para a professora Verena uma música de amor e amizade no intuito que ela aprove a todos.
5. *Passeio na casa de Pró Cristine* foi filmado no playground do nosso apartamento durante uma visita de algumas alunas. Nesse vídeo elas dançam, cantam e brincam no parque.

B - A ESCOLA MAL ASSOMBRADA

Criação coletiva dos alunos da 6º ano. Conta a história entre o bem e o mal, vampiros e fadinhas lutam numa escola. É um trabalho bem infantil e bonitinho. Eles se divertiram muito em realizar esse trabalho. Nele contamos com a presença de Priscila quando tinha apenas uns 11 anos, aluna que, aos 18 anos participou do CIPA.

C - CUIDADO, ESCOLA!

Produção realizada com roteiro de uma adaptação livre do livro *Cuidado, Escola!* Foi escrito por Harper et al. , equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) e apresentado por Paulo Freire. Com base em algumas charges integrantes do livro, construímos as cenas e apresentamos em forma de vídeo. Introduzimos partes da realidade da escola pública baiana e como contraponto apresentamos o outro lado da realidade escolar que é desprezada: a dança, a capoeira, os saltos, os batuques, manifestações culturais fortes que são menosprezadas e no final a câmera livre oportunizando os alunos a falarem sobre o ambiente escolar.

Esse trabalho foi uma *resposta imagética* aos professores e direção que desvalorizavam outras formas de conhecimento e expressão além daquelas que são feitas e apreendidas através da escrita.

D - CIDADÃO DE PAPEL

Trabalho realizado com cenas adaptadas livremente do texto para teatro de Felinto Coelho do livro homônimo escrito por Gilberto Dimenstein. São pequenos esquetes que tratam sobre a violência doméstica; o medo generalizado, no Subúrbio Ferroviário, do “carro preto” que rouba crianças para tirar os órgãos; as crianças abandonadas e suas estratégias para dormir enrolando-se na Bandeira do Brasil; a política e a estratégia de colocar o trio elétrico para tocar quando começam os questionamentos sobre a plataforma política do candidato.

Nesse vídeo envolvemos alunos de todo o ensino fundamental II e o trabalho foi feito durante dois meses após o horário das aulas, e na quadra esportiva da comunidade de São João do Cabrito com os alunos que desejavam outra opção além dos esportes, nas aulas de Educação Física. Esse trabalho é uma

crítica a vários aspectos da sociedade brasileira, principalmente nos que se refere ao abandono das crianças.

E - ESSA NÃO É A MINHA HISTÓRIA...

Esse trabalho foi originado depois de muitos debates e da construção de vários roteiros criados pelos alunos. Optamos por filmar as partes mais interessantes de cada roteiro que seriam representativas do todo que foi estudado e discutido durante uma unidade. O vídeo trata da responsabilidade dos jovens ao exercer a sexualidade. Nele abordamos a gravidez precoce, o HIV/AIDS e a necessidade de prevenção. Finaliza com os pontos essenciais que previnem a discriminação do portador de HIV/AIDS. Filmado com um grupo de 8º ano no ano de 2007. Esse trabalho também originou um artigo publicado no site do Instituto Anísio Teixeira com o título “Desvelando o enigma de gênero no ambiente escolar”.

F - ESSA É A MINHA HISTÓRIA

Documentário sobre a vida de Cleiciane, uma aluna do Colégio Aristides que tem uma doença respiratória crônica que a impede de andar, mas que mesmo assim freqüentava a escola regularmente. Conversamos com ela e a mãe e mostramos um pouco da sua rotina, seus sonhos, enfim, a sua luta diária enfrentando suas limitações. Destacasse nesse vídeo a participação de Valnei José, aluno do 2º ano do ensino médio e a sua performance como entrevistador e a edição do vídeo feita por uma adolescente, Anabrisa Torres, aluna de uma escola particular.

G - PLATAFORMA EM AÇÃO

Esse vídeo tem o roteiro e direção de Valnei José, aluno do ensino médio do Colégio Aristides. Fomos convidadas como cinegrafista do trabalho e posteriormente fizemos a edição juntos. Nesse trabalho, Valnei apresenta seu bairro, São João do Cabrito, entrevista algumas pessoas que trabalham com a limpeza e venda de peixes, principal renda informal da comunidade; conversa com moradores, comerciantes e pescadores da região; mostra algumas ruas e a singular beleza das casinhas, algumas ainda construídas em madeira. Valnei nos conta como foi o processo de retirada das casas de palafitas, o aterro da maré da Baía de Todos os Santos e a urbanização do local.

H - ARISTIDES EM AÇÃO

O roteiro e direção do grupo de dez alunos da 7^o ano. Saímos juntos do Colégio Aristides durante três manhãs, percorremos os sub-bairros do entorno da escola, São João do Cabrito, São Bartolomeu e Boiadeiro, mostrando os principais pontos das comunidades e a degradação ambiental decorrente da falta de coleta de lixo, poluição da praia, descuido com o esgoto doméstico, extinção dos manguezais, a falta de saneamento urbano. Entrevistaram alguns moradores, trabalhadores do bairro e um senhor portador de deficiência que nos deu suas impressões sobre a acessibilidade no bairro e a questão do preconceito contra os deficientes físicos. Mostraram também as belezas do Parque São Bartolomeu e suas cachoeiras, e principalmente a alegria dançando o samba de roda e cantando a música *Favela eu sou Favela*, enaltecendo a identidade da comunidade.

I - FUTEBOL E GÊNERO

Trabalho de ficção roteirizado e dirigido por alunos de 9º ano. Conta a história de um grupo de meninas, animadoras de torcida, que resolvem enfrentar o preconceito contra as mulheres no futebol e brigam para ter a chance de disputar uma partida contra os meninos. Após a ficção elas fazem entrevistas com os meninas e as meninas que participaram do vídeo e na escola entrevistam funcionários, professores e o diretor da escola sobre a questão do preconceito contra as mulheres jogarem futebol.

J - EU QUERO MERENDAR!!!!

Videoclipe cômico/trágico/crítico, sobre a dificuldade que uma aluna tem para conseguir merendar numa escola pública. Partindo de uma paródia de uma música de pagode intitulada “Te Levo Comigo” da Banda Restart, as meninas vão cantando os artifícios que usam para conseguir a merendar na escola e todos os empecilhos que sofrem. Letra de Helen Keise, e roteiro das alunas do 2ºano do ensino médio.

VÍDEO PRODUZIDOS NO CURSO DE INICIAÇÃO EM PRODUÇÃO AUDIOVISUAL (CIPA)

K - SÃO BARTOLOMEU

Primeiro vídeo realizado no CIPA no ano de 2011. Nele são entrevistados os moradores que restaram depois da desocupação do largo do parque São Bartolomeu. Mostram as cachoeiras poluídas, o lixo que fica espalhado pelo parque. Os Educando afobados em fazer as filmagens cometeram vários erros de enquadramento, de movimentação com a filmadora o que prejudicou a parte técnica da filmagem, porém o diferencial está na singularidade e a indignação com que falam daquilo que presenciam pela primeira vez: a depredação do Parque. É um trabalho carregado de sentidos e desejos de mudança.

L - O TRABALHO E OS TRABALHADORES

Segundo trabalho realizado no CIPA. Filmamos os trabalhadores nos bairros de São Bartolomeu, Boiadeiro e São João do Cabrito. Os meninos e as meninas lançavam perguntas aos entrevistados com intuito de entender como era o trabalho, se gostavam do que faziam se havia retorno financeiro. Mostraram peculiaridades dos trabalhos, como o trabalho no lava-jato, o pescador tecendo sua rede, moradores limpando a rua por conta própria, carpinteiro naval consertando um barco. Nesse vídeo o tema da violência aparece nas entrevistas, são dados chocantes relatados pelos entrevistados.

M - AMOR

Esse vídeo foi todo produzido, dirigido, e até apagado pelos alunos. Um dos melhores trabalhos realizado, pois representa a autonomia que tanto desejávamos ver brotar no processo educativo. Foi realizado apenas numa tarde e contou com o apoio de jovens, moradores da comunidade. São simples entrevistas nas quais apenas uma cinegrafista, o entrevistador e o entrevistado participam das filmagens. O conteúdo da entrevista é sobre as aventuras e desaventuras amorosas de cada um. Esse trabalho aconteceu em sigilo completo. Temos apenas as informações gerais e participamos do local da filmagem, observando a movimentação.

N - O COLÉGIO

O vídeo **O Colégio** foi realizado por três meninos, E, L e P. Acordaram que queriam fazer um vídeo sobre o Colégio Aristides. Queriam mostrar um pouco a realidade que viviam na escola, principalmente a depredação nas instalações no decorrer do ano. Antes entrevistaram-se entre si sobre bullying, as condições da escola para finalmente entrarem na escola e filmarem o estado precário que se encontrava. Fizeram questão também de registrar o terreno abandonado que foi dito pelo diretor e o deputado local que apoia a comunidade, em reunião com pais e mestre, como sendo o local da futura instalação da escola. No final opinam sobre o papel do governo e a educação brasileira. Não editado

O- MOMENTOS DE AMOR

Esse é um vídeo intimista realizado por algumas meninas do CIPA. Escolheram C como representante para falar sobre a sua vida amorosa e seus sonhos. O vídeo **Momentos de Amor** está em formato de um programa de entrevista no qual P entrevista C, uma jovem, aluna do 2º ano do ensino médio, que é dançarina e participa de um grupo de dança afro na comunidade. À medida que P lança as perguntas, Carol responde com desembaraço e naturalidade desvelando sua vida amorosa com um colega da escola. É um vídeo curto, tem seis minutos de duração e teve a intenção de ser um protótipo de um programa de entrevistas que elas, Priscila, Caroline e Ariane pensavam em continuar caso o projeto se estendesse por mais tempo.

P - CONVERSANDO SOBRE AMIZADE

C, P e A falam a sua opinião sobre o que é a amizade. A cinegrafista, na primeira parte dessa produção, foi a irmã de A, Al, uma menina muito esperta com oito anos de idade, que nesse dia se incorporou ao curso como se já fizesse parte desde o começo. Logo aprendeu o manuseio da filmadora e se dispôs a filmar. Esse trabalho é visivelmente dividido em duas partes uma na qual opinam sobre amizade e a outra na qual C é entrevistada sobre a sua participação no grupo de dança. C é escolhida entre elas porque tem a sua vida com mais independência, já mora com o namorado, faz parte de um grupo de dança afro.