

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO DE ARTES VISUAIS**

ELENI JESUS DE SOUZA

**Narrativas visuais: um “olhar” voltado para um cotidiano
escolar sob a perspectiva da Cultura Visual**

**Itapetininga
2011**

ELENI JESUS DE SOUZA

Narrativas visuais: um “olhar” voltado para um cotidiano escolar sob a perspectiva da Cultura Visual

TCC, Trabalho de Conclusão de Curso - do Curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: Itapetininga

Orientadora: Prof^ª Ms Cecília Mori

Tutor a distância: Fábio Fonseca

**Itapetininga
2011**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
2. IMAGEM COMO MEDIAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E COTIDIANO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	08
2.1.1 Educação e Cultura Visual.....	08
2.1.2. Multiculturalismo e educação.....	20
2.1.3. A influência da imagética do cotidiano no contexto escolar.....	27
2.1.4. Cultura visual no ensino de arte contemporâneo.....	36
2.1.4.1. Então: E os caminhos da Arte/Educação?.....	38
3. O PAPEL SOCIAL DA IMAGEM NA VIDA COTIDIANA E NA CULTURA.....	51
2.2.1. O enfoque social da cultura visual.....	51
4. PRÓPRIAS VISUALIDADES.....	55
4. REFERENCIAS	57

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 - Desenho em caneta esferográfica sobre papel pautado.....</i>	<i>08</i>
<i>Figura 2 – Desenho à lápis sobre papel sulfite branco aplicado sobre Ioiô acrílico (lado direito).....</i>	<i>08</i>
<i>Figura 3 - Desenho à lápis sobre papel sulfite branco aplicado sobre Ioiô acrílico (lado esquerdo).....</i>	<i>08</i>
<i>Figura 4 - Desenho à lápis sobre papel sulfite branco</i>	<i>10</i>
<i>Figura 5 - Desenho à caneta com tinta permanente sobre bracelete de vinil branco</i>	<i>10</i>
<i>Figura 6 - Desenho elaborado no programa MS Paint</i>	<i>10</i>
<i>Figura 7 - Desenho à lápis em folha pautada</i>	<i>11</i>
<i>Figura 8 - Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado</i>	<i>11</i>
<i>Figura 9 - Desenho à caneta hidrográfica sobre papel sulfite branco</i>	<i>11</i>
<i>Figura 10 - História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	<i>12</i>
<i>Figura 11 - História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	<i>13</i>
<i>Figura 12 - Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado</i>	<i>23</i>
<i>Figura 13 - Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado</i>	<i>23</i>
<i>Figura 14 - Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado</i>	<i>23</i>
<i>Figura 15- História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	<i>24</i>
<i>Figura 16 - História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	<i>24</i>
<i>Figura 17 - O loiro do banheiro</i>	<i>25</i>
<i>Figura 18 - Cartaz afixado na parede da sala de aula</i>	<i>30</i>
<i>Figura 19 – Inscrições em caderno</i>	<i>30</i>
<i>Figura 20 – Inscrições em caderno</i>	<i>30</i>
<i>Figura 21 – Inscrições em caderno</i>	<i>30</i>
<i>Figura 22 – Pintura em muro</i>	<i>31</i>
<i>Figura 23 – Pintura em muro</i>	<i>31</i>
<i>Figura 24 – Pintura em muro</i>	<i>31</i>

<i>Figura 25 – Pintura em muro</i>	31
<i>Figura 26 - História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	33
<i>Figura 27 - História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	35
<i>Figura 28 - Inscrições simbólicas de um mesmo aluno</i>	40
<i>Figura 29 – Arte postal</i>	40
<i>Figura 30 – Colagem sobre papel kraft</i>	42
<i>Figura 31 – Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	42
<i>Figura 32 - Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	42
<i>Figura 33 - Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	42
<i>Figura 34 - Desenho à caneta esferográfica no caderno</i>	44
<i>Figura 35 – Contextualização – desenhos animados baseados em HQs</i>	44
<i>Figura 36 - História em quadrinhos elaborada no programa HQ</i>	45
<i>Figura 37 – Pintura a guache sobre papelão.....</i>	45
<i>Figura 38 – Instalação – Máscaras Africanas.....</i>	45
<i>Figura 39 – Instalação – árvore do conhecimento.....</i>	45
<i>Figura 40 – Mandala 1.....</i>	47
<i>Figura 41 - Mandala 2.....</i>	47
<i>Figura 42 - Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	47
<i>Figura 43- Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	47
<i>Figura 44- Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	47
<i>Figura 45 – Simbologias visuais – grafismo indígena.....</i>	48
<i>Figura 46- Desenho à caneta esferográfica no caderno</i>	53
<i>Figura 47 - Desenho à caneta esferográfica em capa de caderno</i>	53
<i>Figura 48- Desenho à lápis de cor sobre cartolina</i>	53
<i>Figura 49- Desenho à caneta esferográfica no caderno</i>	53

I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o poder visual exercido por uma imagem, cuja dualidade simbólica passeia por entre paredes, cadernos, corpos, cabelos, carteiras, muros de uma escola estadual de Itapetininga, a E.E. AZ¹ na qual atuo arte/educadora. Trata-se do oriental e milenar, *Yin e Yang*, tomado como um código do PCC (Primeiro Comando da Capital²), considerado por meus alunos como símbolo de tirania e contravenção às regras sociais.

O seu caráter exploratório atua no campo das artes visuais, mais propriamente no da cultura visual, porque acredito que o entrecruzamento do ensino da arte/educação com a cultura visual é um bom desencadeador de diálogos quanto ao que venha ser a essas crianças e jovens, esse “geografismo” como marca de uma identidade grupal.

Narrativas visuais é, sobretudo, uma ferramenta na busca de respostas a indagações sobre que é hoje, no Brasil, ser um arte/educador em cenários como os da E.E. AZ: ilhados por violência, drogadição e controle de facções. Busco com ele desenvolver uma teorização e uma problematização sobre a imagem considerada contraventora e o modo como essa espécie de “logotipia” social media a relação indivíduo/escola/cotidiano.

Embalada nas ideias de Raimundo Martins, Belidson Dias, Irene Tourinho, Fernando Hernandez entre outros, proponho uma ação investigativa acerca da influência da cultura visual dentro da tríade: educacional/simbólico/social, bem como o multiculturalismo voltado às práticas pedagógicas que poderão facilitar esses caminhos para atue como coautora de concepções e narrativas educativo/sociais.

Vale salientar que, no decorrer deste trabalho, a palavra narrativa se faz bastante presente. Não por falta de sinônimos, mas como propósito de evidenciar a forma como alguns autores referem-se a experiências dotadas de múltiplas possibilidades interpretativas. Deste modo, ao fazer referência a *Narrativas* com maiúscula, refiro-me a propostas e a novos olhares sob a perspectiva da cultura visual para a arte/educação e, em minúscula, quando narrativas são

¹ Visando preservar a integridade da escola, dos alunos aqui mencionados, bem como de todos os atores que aparecem no decorrer dessas narrativas são fictícios.

² A facção criminosa PCC (Primeiro Comando da Capital), a maior e mais organizada do país hoje, foi criada por oito presos, em 31 de agosto de 1993, no Anexo da Casa de Custódia de Taubaté (130 km de SP). (...) Nessa mesma época, o símbolo chinês do yin-yang, pintado de branco-e-preto, foi adotado como o escudo da facção. "Uma maneira de equilibrar o bem e o mal com sabedoria", explicavam os fundadores do PCC. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ul95u121460.shtml>. Acesso em 19.09.2011

experiências que complementam e fundamentam minhas percepções acerca deste cotidiano escolar. Segundo Fernando Hernandez em *Catadores da cultura visual* (2007)

(...) as narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência. Uma forma muito poderosa no terreno educativo é aquela que tende a naturalização: “as coisas são o que são e não podem ser pensadas de outra maneira”. (p. 11)

Por isso, diante de narrativas de uma realidade perturbadora como a dos alunos da E.E. AZ, investigar o aspecto sócio comportamental que este signo representa (como meio de expressão, enfrentamento ou espelho de uma realidade que se reflete por meio de rabiscos e desenhos), utilizando-se dos conceitos da cultura visual pode contribuir para a formação da visão crítica e da autocritica desses alunos e propiciar novos olhares sobre como interpretar suas visualidades na descoberta de suas próprias identidades.

2. A IMAGEM COMO MEDIAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E COTIDIANO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

2.1. Educação e Cultura Visual

Segundo Hernandez (2007), pensar em e sobre diversas experiências no campo educacional da arte como a cultura visual, por exemplo, é tematizar princípios e reflexões sobre práticas extraordinárias do cotidiano e o efeito social das representações visuais no mundo contemporâneo. Sob essa ótica, provém a necessidade dessa escola repensar seus objetivos e funções diante de um público alvo diferenciado, cujo escopo social é o retrato de uma realidade conflitante entre viver a normalidade e a contravenção.

No domínio da capacidade humana reside a construção de um mundo simbólico que promove um modo peculiar de visualidade. Logo, a imagem do PCC disseminada pelos estudantes da escola E.E. AZ tende a seguir uma convenção rígida de reconhecimento grupal, estigmatizando alunos, a comunidade e a própria escola.

Por isso a contribuição da cultura visual na concepção deste trabalho é instigar um processo/projeto educacional em arte que auxilie no autoconhecimento dos alunos da E.E. AZ a partir desses discursos imagéticos disseminados por eles, porque, como arte/educadora inserida nessa configuração, é fundamental reconhecer tal “logotipia” como uma atividade importante a ser analisada: como parte de uma reprodução grupal. (cfr. Fig. 1,2 e 3)

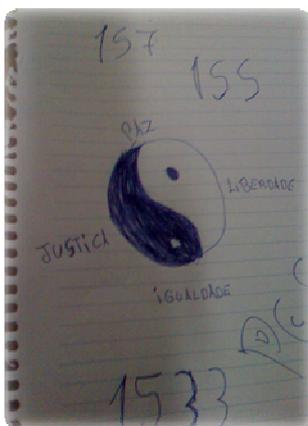


Fig. 1- Luiz, 5ª série B, 11 anos.
Desenho à caneta esferográfica
sobre papel pautado, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 2. Pedro, 12 anos, 5ª serie A
Desenho à lápis sobre papel
sulfite branco aplicado sobre Ioiô
acrílico (lado direito), 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 3. Pedro, 12 anos, 5ª serie A
Desenho à lápis sobre papel
sulfite branco aplicado sobre Ioiô
acrílico (lado esquerdo), 2011.
Arquivo pessoal

Portanto, com uma visão mais abrangente sobre o que é a educação voltada aos conceitos da pedagogia crítica, acredito ser a escola um espaço de investigação acerca não apenas de índices internacionais, mas como uma instituição social híbrida e tentacular. Híbrida por contemplar diferentes realidades e culturas e tentacular por se estender por várias direções, construindo conhecimentos antropológico-social-culturalmente.

Soma-se a isso, um fato agravante que é a visão estereotipada dos docentes em relação aos discentes dessa escola. Educadores que não se sentem envergonhados em se referir em tons pejorativos sobre suas condições sociais, questões de gênero, etnias ou aparências. Parece-me, tais posições, mais uma justificativa para os fracassos ocorridos em sala de aula durante os processos de ensino/aprendizagem do que uma conclusão experiencial, já que, particularmente, esse tipo de situação não ocorre em minhas relações com os mesmos alunos.

Obviamente, relações geradoras de conflitos como essas, num ambiente onde identidades se constroem, acabam por criar uma composição e uma visão de ensino fragmentada e desacreditada e que certamente gerará um embate comportamental, pois é nítido nessa escola que educadores e alunos medem força no comando das relações.

Logo, para que novas Narrativas sejam efetivas nas relações educacionais, cabe um novo olhar desses docentes ao público alvo da E.E. AZ. Um olhar que os perceba como indivíduos portadores de idiossincrasias encaixadas em diferentes realidades, porque, segundo Hernandez (2007), a escola seria uma reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades.

As acepções do autor acima, levam-me à apreender que tudo contribui para dar conteúdo à vida social e que é impossível uma ação ocorrer às margens de um contexto social, já que este conseqüentemente deixa vestígios e sinais aparentes de sua intervenção e, no caso dos discentes da E.E. AZ, esta tarefa tem a ver com a própria “função mediadora da Escola como instituição social, com o papel do currículo em termos da afirmação/exclusão de formas de poder e de saber; e com algumas representações que se autorizam frente a outras que se excluem” (HERNANDEZ, 2007, pg.37)

Este é o princípio de minha compreensão de que a prática em arte/educação baseada nas concepções da educação “da” e “pela” cultura visual como ações concretas, podem dar origem a transformações comportamentais desses alunos, dentro das oficinas artísticas nas quais sou arte/educadora e procuro redefinir nessa instituição, as funções da arte/educação, pois, para mim, o processo ensino/aprendizagem não se reduz apenas ao

segmento curricular, mas sim como acessibilidade a uma Narrativa política e social e uma maneira funcional de se objetivar o estudo da Cultura Visual e da Educação.

Para que isso ocorra, sugiro proposições e novas práticas pensadas, desenvolvidas e inspiradas “na” e “pela” cultura visual a fim de trabalhar a arte/educação como um instrumento de vazão aos anseios desses aprendizes além da logotipia grupal tomada por eles como bandeira e que aos poucos se reveste de outros significados, mudando à medida que novos artefatos sociais são inseridos, como no momento se percebe o uso abusivo de imagens contemplativas entre *Yin e yang* e a maconha (Cfr. Fig. 4,5 e 6)



Fig. 4. Dario, 13 anos, 6ª série B. Desenho à lápis sobre papel sulfite branco, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 5. Joseph, 12 anos, 5ª série A. Desenho à caneta com tinta permanente sobre bracelete de vinil branco, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 6. Autor desconhecido. Desenho elaborado no programa MS Paint e configurado como papel de parede em PC da Sala de Informática da escola, 2011.
Arquivo pessoal

De acordo com Raimundo Martins em *Porque e como falamos de cultura visual?* (2006), na análise da imagética deste cotidiano escolar, cabe a mim, como docente, pesquisadora e crítica de um processo educacional, diligenciar transformações para “enriquecer a nossa experiência e a dos alunos, compreendendo que não são os artefatos que definem arte, imagem e cultura visual, mas o modo como aproximamos, relacionamos, vemos e olhamos tais artefatos” (p. 77)

Por isso, fundamento a preocupação sobre a influência não da imagem, mas do simbolismo marginal que ela carrega como bagagem. Uma imagem mutante e recheada de mensagens subliminares, como no caso desta, considerada como o símbolo de combate armado entre traficantes do PCC e a “lei”, neste caso, representada pela polícia militar – na qual policiais são marcados para morrer, intitulada, de acordo com meus alunos, como o “o palhaço matador de policia”. (p. 11, Cfr. Fig. 7, 8 e 9)



Fig. 7. Caetano, 14 anos, 7ª série A. Desenho à lápis em folha pautada, 2011. Arquivo pessoal



Fig. 8. Francisco, 11 anos, 5ª série A. Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado, 2011. Arquivo pessoal



Fig. 9. Gilberto, 13 anos, 6ª série B. Desenho à caneta hidrográfica sobre papel sulfite branco, 2011. Arquivo pessoal

Tais simbologias ficam mais aparentes de acordo com o que ocorre em sua comunidade. No momento, afundada por prisões, atentados e homicídios, do início desta pesquisa até a sua finalização, no prazo aproximadamente dois meses, cinco alunos largaram a escola devido ao vício ou para serem agentes do tráfico, estampando em seus corpos tatuagens caseiras e em cortes de cabelo, a logotipia da facção que, segundo eles, levam a tapas, safanões e humilhações por parte da polícia, pois o fato de ostentar tal simbologia, independentemente de ser do tráfico ou não, já é sinônimo de repreensão: involuntariamente à idade.

Notícias jornalísticas são constantes numa comunidade dominada pelo crime como essa: carros policiais atravessam de minuto a minuto. Drogas são consumidas ao ar livre e garotos perdem suas identidades, cujo pronome passa a ser de “eu” “nós”: Nós, da comunidade... Nós, do tráfico...Nós, do crime...Nós, do PCC...

Exemplo disso é o caso de Robinson que aos 16 anos baleou o pai de uma aluna com três tiros a mando de traficantes por dívida de tráfico e que, a menos de um ano, foi vencedor de games escolares como o *SuperAção* do Instituto *Ayrton Senna*. Porém, hoje, dominado pelo *crack*, tornou-se mais uma das marionetes manipuladas pelo controle de facções. Ou de Estela, 14 anos, 7ª série A, presa numa instituição para meninas infratoras há oito meses, por portar mais de 10 gramas de pedras de crack embaladas para consumo.

Diante de tal realidade, as investigações acerca desse comportamento marginal imitativo dos discentes e de imagens geradas pela exclusão e repressão social apontam para a necessidade da valorização de atividades que possibilitem imprimir de outras formas e

maneiras as suas aflições imagéticas, como os reflexos sentidos em Histórias em Quadrinhos desenvolvidas por todas as séries: que ora apresentam uma realidade nua e cruel e ora transpassam os problemas sociais se refletem em desejos consumistas como carros, casas, ambientes e cenários totalmente diferentes das condições em que vivem, pois, de acordo com Martins (2006), “ o objeto de estudo da cultura visual não é especificamente a arte ou a cultura popular, mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual”. (p. 77) (p. 12, cfr. Fig. 10, 11)

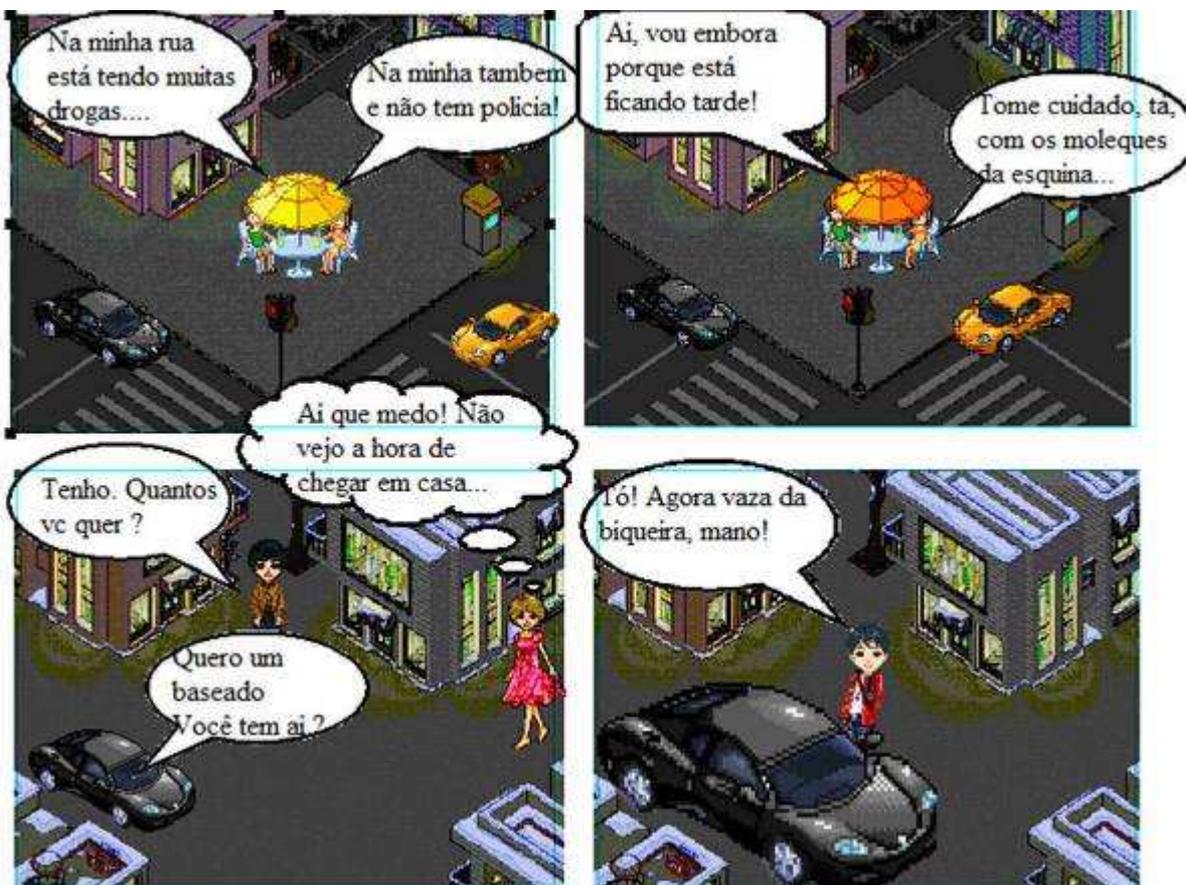


Fig. 10. Alan, 15 anos - 8ª série A. História em quadrinhos elaborada no programa HQ, 2011. Arquivo pessoal

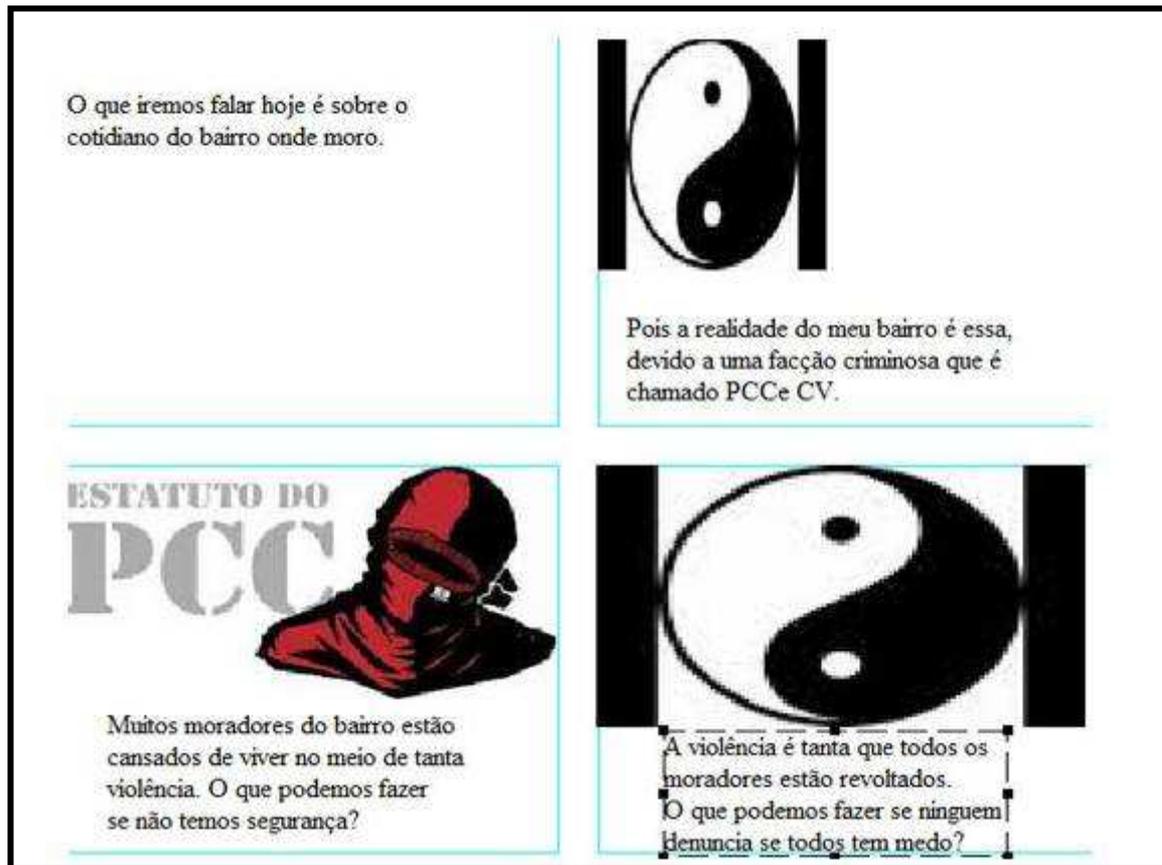


Fig. 11. Krapow , 15 anos - 8ª serie A. História em quadrinhos elaborada no programa HQ, 2011. Arquivo pessoal

São essas diferentes nuances psicológicas e sociológicas implantadas em suas produções que me levam à empatia pela cultura visual e pelo multiculturalismo, pois, mais do que simplesmente desvendar o universo da arte, para mim, cabe, sobretudo, refletir sobre a concepção da imagem, de acordo com Raimundo Martins em *A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver* (2007) como uma “condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação”. (p.27)

Deste modo, ter como base uma ampliação de horizontes no ensino da arte como os Estudos da Cultura Visual pode proporcionar, à vista de um cotidiano escolar como o da E.E. AZ, um meio de buscar um ensino “da” e “pela” arte democratizado, aberto e condizente ao mundo contemporâneo em que estamos inseridos. É respeitar as referências que constituem a subjetividade de nossas crianças e jovens e aliar ao estudo das manifestações de sua cultura popular e regional e das novas TIC’s (Tecnologias de Informação).

Para tanto, apoio-me minhas ideias nas de Hernandez (2007) e ressalto que é

importante dar outras vozes à educação e vê-la como um processo integrado, já que o ensino não ocorre senão na conectividade entre alunos, educadores, escola e comunidade. Carece estabelecer uma relação de reciprocidade como forma mediadora entre as relações professor/aluno, aluno/meio, meio/escola, escola/comunidade e comunidade/sociedade.

A partir de minhas experiências educacionais, acredito em explanações sobre como a cultura visual trata a arte e a imagem, buscando compreender o seu papel na vida e na cultura e de que forma elas se inserem em nosso cotidiano, em nossa vida em sociedade e quais as suas implicações na educação. De acordo com Hernandez (2007), essas são novas Narrativas que surgem como proposta educativa e que tem por origem levar à educação contribuições vinculadas a projetos e propósitos da cultura visual como uma emergente área do conhecimento e como relevância à interpretação crítica das visualidades.

Então, é cabível corroborar também com Martins (2007) sobre como a configuração educacional vigente, embora recentemente remodelada, permanece ainda engessada. Em minha opinião, avessa ao que buscava Paulo Freire (1995) com a pedagogia libertária e ao que se espera do ensino da arte/educação por meio da cultura visual e do multiculturalismo, visto que docentes teimam em não enxergar o aluno como uma identidade social em construção, cuja adolescência o torna alvo fácil para armadilhas como as drogas e a violência urbana. Fatores que conseqüentemente afetam as relações de ensino/aprendizagem e que propiciam a evasão escolar, como na realidade da E.E. AZ.

Por isso, fundamentalmente, esta pesquisa objetiva evidenciar o caráter emancipatório que a arte/educação pode assumir a partir da interpretação de logotipia e simbologias grupais inseridas numa instituição de ensino, como meio de afirmação e/ou evidenciação de problemas sociais porque, segundo Hernandez (2007)

No caso da educação, trata-se de se aproximar destes “lugares” culturais, onde meninos e meninas, sobretudo os jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade. Uma referências que não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre outras razões, porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da Escola de cunho objetivista e descontextualizado. (p. 37)

Logo, numa comunidade escolar desprivilegiada como a da escola em questão, os Estudos da Cultura Visual podem auxiliar na revitalização das identidades sociais e culturais desses alunos, bem como propiciar reflexões sobre possibilidades vivenciais em sociedade, portanto, é imprescindível compreender outras maneiras de interpretar a realidade. Maneiras

que ajudem no processo de formação de um senso crítico sobre o mundo que os circunda. Deste modo, sua própria influência visual pode roborar neste processo: com interpretações e abordagens essenciais para aguçar nesses discentes criticidade frente aos valores estéticos e a sua própria realidade.

Assim, cabe neste contexto investigativo, acerca desse modelo educacional quase prisional, já que a escola atua em período integral, as visões de Foucault apresentadas no artigo *Michel Foucault: modernidade e educação* de Solange Nonnenmacher* e Vera Lúcia B. Pereira³ baseadas em seu livro *Vigiar e Punir* (2005) já que a cultura visual carrega em seus princípios lastros difundidos pela teoria Foucaultiana. Sobretudo, causar reflexões sobre saber, poder, subjetividade, ética, linguagem e discurso tão indispensáveis para os que se dedicam à ocupação de pensar, fazer currículos ou ensinar e que admitem o quanto as complexas práticas e as relações implicadas nessas tarefas ainda precisam ser problematizadas e compreendidas.

Deste modo, questões singulares sobre modos de se trabalhar com as imagens, ou seja: o modo como vemos a interpretação das imagens como portadora de significados ou “suporte de verdades” é a maneira como o conjunto discursivo em suas distintas materializações, pronunciado em diferentes épocas, modalidades de gêneros e suportes textuais afeta a nossa maneira de ver, pensar, fazer e dizer no presente. Portanto, na análise da visualidade estampada por toda a escola, sob a perspectiva teórica de Foucault, é possível considerar que tais simbologias apresentam-se como uma reação contrária às imposições sociais nas quais o escopo escolar se enquadra.

No caso desta instituição, esta reação concentra-se visivelmente nas relações sociais, pois é perceptível que a maior parte de seus professores ou funcionários não se preocupa com as origens dos discursos⁴ que praticam, tornando-os apenas locutores anônimos de autoridade ou portadores de comportamentos que evidenciam as diferenças sociais, deixando claro o lugar do aluno e o seu, propiciando, em minha opinião, sérios *aparthaids* entre o que se ensina o que se aprende e para quem tais processos se destinam.

Exemplo disso, são as palavras de alunos da 8ª série do ensino fundamental, principalmente as de João Maria, negro, 15 anos. Numa relação dialógica sobre o assunto, o

³ NONNENMAHER e PEREIRA. **MICHEL FOUCAULT: MODERNIDADE E EDUCAÇÃO**. *Professora da UERGS, com Graduação em Pedagogia, Habilitação em Supervisão Escolar e Especialização em Administração Escolar. Mestranda em Educação da UFSM.

**Professora Estadual, com Licenciatura Plena em Matemática com cursos de Especialização em Matemática e Educação Especial. Mestranda em Educação da UFSM

⁴ Refiro-me a discurso quando ressalto um diálogo mais sóbrio, ou, por vezes, ditatorial

aluno apresenta muita raiva e angústia quando menciona a maneira como é tratado por alguns de seus professores: quando acontece alguma situação de confronto em sala de aula entre educadores e alunos. No entanto, infelizmente, essa narrativa não é apenas a de João Maria, pois na E.E. AZ são situações muito mais comuns do que podemos imaginar.

A convergência é geral entre todas as turmas do ensino fundamental ciclo II, quando apontam na escola, como modelo de professor transgressor, Perpétua - arte/educadora concursada, responsável pelas aulas do currículo. Quando incitados a responder os porquês desses desentendimentos, alguns alunos produziram respostas semelhantes. Como exemplificação, segundo João Maria, comumente em sala de aula a arte/educadora instiga situações discriminatórias num momento de repreensão⁵:

Vocês não querem saber de nada! Não fazem esforços para sair da lama onde vivem! Olhem ao redor, que futuro vocês tem? Vocês acham que dessa maneira poderão atingir alguma coisa? Desculpem a sinceridade, mas se não estudarem, o destino de vocês está fadado a permanecer como o de seus pais, tios ou parentes dessa comunidade, em cadeias devido ao tráfico ou sobrevivendo de subempregos⁶.

Enquanto transcorria a entrevista, era observável em todos os alunos desta série a revolta nutrida por esses educadores, em especial a essa educadora, que João Maria resume sua indignação em palavras de maneira impositiva:

Sabe, dona⁷(sic), queria ver se fosse o filho dela, sentado aqui nessa carteira, se ela teria coragem de dizer todas essas atrocidades! Agora, como ela pode pagar uma escola particular para ele e não mora na favela, isso os faz melhores que a gente? Ela acha que pode nos tratar dessa maneira, como marginais?

Depois não é a toa que a gente vê alunos atirando em professores na escola, porque isso dá muito ódio... Deixa a gente desacreditados da capacidade da gente (sic) e faz a gente se sentir mal. Por mim eu

⁵ Arquivo pessoal da autora

⁶ Pesquisa de campo realizada com alunos da E.E. AZ em 20.09.2011

⁷ Maneira como os alunos referem-se aos professores no interior, como forma de tratamento respeitosa, efetuam a contração a Dona Eleni, dona Rafaela, etc.

queria que ela morresse ou sumisse da nossa escola, por que não entram dar aula aqui mais professores como a senhora, dona, que acredita na gente, respeita o que a gente escreve, produz, conversa com nós (sic) e dá coisas legais prá gente fazer?

Percebe-se por esses trechos discursivos, sob a ótica de Foucault (2005), a evidenciação do fato de educadores tornarem-se autoritários ao fazer um esquema imaginário de práticas escolares que tem como pano de fundo disciplinamento, a vigilância, os exames, as autonarrativas e outras práticas de controle e poder, pois as consideram adequadas para a construção do “sujeito moderno” e acreditam que assim colaboram com a formação de indivíduos capazes de viver numa sociedade disciplinada e formada por regras de “boas” condutas sociais.

De acordo com Nonnenmacher e Pereira (2005), isso se dá porque o homem fica submetido às metanarrativas e às verdades impostas; e é nesse emaranhado de relações que as identidades vão tomando forma como luta ou submissão, conforme a realidade que cada um vivencia, pois “a verdade é uma coisa deste mundo: ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimento. E ela induz efeitos regulares de poder”. (pg.06)

Esse tipo de discriminação é também sentida em outros ambientes escolares que não a sala de aula: em horários vagos como os de lanche e almoço, janelas e HTPCs⁸ nos quais a maior parte do corpo docente ocupa-se em classificar, falar mal e desmerecer os alunos da E.E. AZ devido sua classe social, conflitos familiares e representação de gêneros, estimulando a exclusão e visões separatistas entre escola, educador e alunos, já que o alvo de suas críticas também recai à escola como uma instituição de ensino que “recebe marginais e lhe passa a mão da cabeça”, quando o corpo gestor se nega a expulsar alunos por motivos como agressão uns aos outros ou mau comportamento para com os docentes.

Nesse sentido, o que é ameaçador para a educação desses discentes é o descrédito e a falta de respeito por suas individualidades, pois são modelos de educadores que costumam colocar todos numa vala comum, cujas mesmas críticas também recaem sobre mim e outros educadores abertos a novas maneiras de ensinar/aprender e que acreditam numa construção dialógica baseada no respeito mútuo.

Assim, quando projetos e ações produzem resultados efetivos, somos classificados como “bonzinhos” e não capazes, por conduzir as nossas aulas de modo diferenciado e provar

⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

que a questão dos conflitos travados do centro dessas relações não incide sobre a instituição e alunos, mas sobre como os processos de ensino/aprendizagem são por eles conduzidos.

Críticas ferrenhas com as quais me digladio constantemente, principalmente com a educadora da área fim, por não se conformar sobre como a indução de minhas oficinas, fundamentada em abordagens da cultura visual, produz nesses discentes maior proximidade com a arte e lhes propicia outras formas de exteriorizar suas aflições e agressividade, para além da logotipia marginal tomada pelo PCC como símbolo de visualidade e confronto social.

Cabe analisar também, a situação das relações sociais da E.E. AZ à vista das percepções de Paulo Freire, apresentada por Flavia Maria Cunha Bastos em *O perturbamento* do familiar: Uma proposta poética para a Arte/Educação baseada na comunidade* (2008), especialmente ao que concerne à filosofia educacional comprometida com a educação liberta à dominação, porque na visão de Freire (1995) educação é um processo político calcado em bases sociais que permite nos situar histórica e culturalmente: princípios norteadores de nossas ações e participações sociais por meio de um olhar crítico e desafiador.

Bastos (2008) ressalta que para o autor, a educação “é um processo político que reforça as injustiças sociais, pelo controle da consciência, ou promove mudanças pelo processo de reflexão crítica chamado ‘conscientização’” (p. 230). Para o educador e filósofo brasileiro, o objetivo principal da práxis educativa baseia-se na promoção da consciência crítica considerada marco referencial dessas mudanças.

São abordagens teóricas como as de Freire (1995), baseadas numa educação libertária que fundamentam os meus conceitos sobre um ensino da arte/educação voltado ao trabalho com projetos baseados na cultura visual, pois acredito que nesse processo relacional entre o ensino da arte e arte/educador reside também a busca para significados do mundo. Significados esses que são produtos de uma busca intrínseca no homem mesmo antes de sua dominação das palavras e, acordo com Freire (1987), apenas nós seres humanos somos “capazes de executar a operação complexa de simultaneamente transformar o mundo através de suas ações e expressar a sua realidade através de linguagens criativas” (p.68)

Como arte/educadora inserida num contexto social educacional conflituoso como o da E.E. AZ, as observações de Freire (1987, 1995) ilustram as minhas percepções sobre o que seja a expansão do conceito de arte/educação como um estudo crítico que preza o produto dessas relações como meio de expressão artística, frente às questões de conflitos de classes e facções existentes na comunidade do entorno e na escola, já que priorizo práticas

educacionais que objetivem uma transformação social dentro dos conceitos “da” e “pela” educação da cultura visual.

Sob a perspectiva de Hernandez (2007), o olhar discriminatório desses educadores, em grande parte, reafirma a visão que na Escola o conhecimento e os saberes são mediados pela “ideia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias” (p. 13).

Assim, dentro de perspectivas de estudos voltados à Cultura Visual corroboro com as asserções de teóricos como Dias (2006, 2007, 2011), Hernandez (2007), Martins (2006, 2007, 2010, 2011), que arte/educadores não devem ignorar a sua valoração como meio de exteriorização e de resistência aos mais diversos conflitos sociais ou como forma expressiva dos mais fracos em relação às imposições dos dominantes.

No entanto, é notável num cotidiano escolar como esse, bem como de algumas outras escolas quais frequentei durante os estágios dessa licenciatura – que educadores ainda não estão ou são preparados para trabalhar a cultura visual como meio de inclusão e de potencialidades em relação à aprendizagem visual.

Em síntese, há muitas mudanças a serem feitas, pois ainda hoje a dinâmica educacional predominante é calcada na dominação cultural hegemônica, herdada de narrativas sobressalentes como a europeia, cujas premissas são relevadas e evidenciadas por educadores que desacreditam em novos modelos educacionais, e, portanto, renegam a aprendizagem integrativa e portadora de significados quando conectada às peculiaridades, aos valores, às experiências cotidianas, às intuições e experiências sensoriais dos estudantes.

Numa sociedade em plena aceleração, educadores ignoram a diversidade e a pluralidade na educação como resposta a práticas educacionais transcendentais às atuais. Ainda olham a educação como produto isolado das questões sociais e evidenciam, como ressalta Hernandez (2007), o discurso dualista recorrente que dá origem aos pares deterministas como emissor/receptor, arte/popular, produtor/consumidor, professor/estudante, ensinar/aprender.

Em minha opinião, um dos entraves para a valorização da educação nacional é o despreparo desses educadores que se negam a perceber o aluno e a si mesmo como seres plurais quanto à raça, à religião, às convicções pessoais, aos níveis socioeconômicos, à formação pessoal e acadêmica entre outros, porque a diversidade é real, não pode ser ignorada e não acontece somente do lado de fora da escola.

Por isso, para Martins (2006), nas instituições educacionais, o papel da arte e da imagem compete em articular e evidenciar a diversidade de sentidos e significados, mas não possui a intenção de “refletir a realidade ou torná-la mais real; porque indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade podem conviver com as mesmas imagens, mas cada um as vive e as interpreta de maneira diferente, criando brechas e espaços de diversidade” (pg. 74)

E a educação da cultura visual poderá abrir um leque de possibilidades para que possamos discutir essa diversidade e tudo o que ela encerra em si: multiculturalismo, justiça social, as relações entre as forças hegemônicas e as oprimidas, pós-colonialismo e preconceitos. Fatores com os quais somos confrontados diariamente, mas sobre os quais dificilmente nos posicionamos ou ousamos discutir, especialmente na condição de educadores. Entretanto, não seriam exatamente as escolas os locais mais apropriados para que fôssemos estimulados a exercitar essas nossas “vozes sociais”?

2.1.2. Multiculturalismo e educação

Notam-se nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), proposições sobre o pluralismo cultural como um dos temas transversais a ser trabalhado nos currículos escolares da Educação Básica, porém não chegam a incitar discussões acerca de questões relativas às práticas visuais no contexto escolar. Do ponto de vista de Ivone Richter em *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais* (2003),

(...) as práticas visuais nas escolas do país costumam estar imbuídas nos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma supervalorizada visualidade desenvolvida por brancos, do sexo masculino, segundo os cânones formais da modernidade, excluindo aquela visualidade não condizente com esse padrão. (p. 464)

De acordo com Dias (2006), predominantemente na América do Norte houve certo vigor nas discussões para promover e executar a descrição do que venha a ser “a Nova Arte-Educação, ou Ensino Contemporâneo de Arte, ou até mesmo a Arte Educação Pós-Moderna”

(pg.105-106). Conceitos fundidos em maior parte, com os princípios da *Disciplined Based Art Education (DBAE)*⁹ e do Ensino Multicultural de Artes.

No ensino multicultural, segundo Dias em *Acoitamentos: os locais de sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea* (2006) os temas que se relacionam à diversidade devem ser utilizados para ampliar o conhecimento de assuntos como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros, porque cultura e identidade estão incorporados nas práticas artísticas, o que faz a arte ser vista como um local privilegiado para a aprendizagem de estudos sociais.

São essas questões elementares da educação multicultural que, no centro de minha investigação, levam à reflexão sobre as relações humanas dentro do cotidiano da E.E. AZ que em maior parte, apresentam-se com hostilidade e esbarram em situações de descaso entre educadores/alunos, alunos/alunos, funcionários/alunos, gestores/alunos, mediador/aluno.

Sob o “olhar” do Ensino Multicultural de Arte implica pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas extracurriculares, para se refletir sobre os mecanismos discriminatórios da pluralidade cultural, ou seja: explorar a compreensão do caráter plural das sociedades e tecer reflexões sobre a modalidade da educação transparente à Multiculturalidade.

Deste modo, não se deve ignorar que a escola é composta de sujeitos concretos, portadores de diferenças e que aportam identidades reconhecidas por etnias, culturas, gênero, raças, classes e idades. Ora, se dentro dessa perspectiva, o multiculturalismo se apresenta como o reconhecimento das diferenças, individualidades, de costumes, de valores, etc., intrigo-me com perguntas tais como: por que num ambiente heterogêneo como a escola, apropriado a discussões, questões sobre diversidade, de gênero, etnia e de classes nunca são dialogadas? Qual é o motivo que leva alunos, embutidos na exclusão e discriminação devido sua classe social, que não se preocupam em ser marginalizados portando como bandeira uma logotipia marginal grupal, mas temerem insistentemente serem rotulados homossexuais no contato com o outro?

⁹ O DBAE é uma estrutura conceitual, um projeto filosófico e metodológico que busca assegurar a todos os estudantes um estudo rigoroso e disciplinar das artes visuais como parte da sua educação formal universal. Seu princípio norteador é que os estudantes façam artes, localizem os contextos históricos e culturais, os valores e os conceitos das artes e, igualmente, façam julgamentos sobre elas. Já a Educação Multicultural de Artes busca promover, por meio da consciência cultural da arte, oportunidades iguais para aprender e promover a identidade individual e social. Já os arte/educadores multiculturalistas afirmam que os temas que se relacionam à diversidade na sociedade, cultura e identidade estão incorporados nas práticas artísticas. (DIAS, 2006, p.107)

Apoio-me nas acepções de Dias (2006), entre outros teóricos e arte/educadores que consideram emergencial na arte/educação contemporânea uma mudança que contemple abertamente aspectos da cultura visual e da educação multicultural:

Quando a referência é “moralidade”, pode-se afirmar com certeza que, atualmente, no começo do século XXI, muitos arte/educadores ainda criam, aplicam e vivem currículos de arte/educação fundamentados em procedimentos e práticas que retrocedem ao século XIX e, além disso, aderem-se a visões anacrônicas do que é moralmente aceito na arte e na arte/educação. No sistema educacional formal do Ensino Básico ao Superior, há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo. Isto é absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano. (DIAS, 2006, p. 114-115)

A partir das considerações do autor, somadas à experiência cotidiana como arte/educadora, é passível afirmar que a configuração do ensino da arte/educação ainda permanece desarranjada e obtusa. Por isso, corroboro com ele que atualmente os cursos de licenciatura em arte/educação e de Belas Artes “têm que enfrentar a necessidade social de desafiar as noções predominantemente formalistas dos seus currículos e começar a explorar intensamente as experiências do cotidiano, dos sujeitos, suas trocas materiais e sensoriais” (pg.105).

Foram o contato com as ideias de autores como Dias (2006; 2008; 2011), Martins (2006; 2010; 2011), Tourinho (2011), Ballengee, Stuhr, Daniel (2008), Hernandez (2007), Sardelich (2006) no decorrer desse curso, bem como a proximidade com com eles e com novos autores para a conclusão deste trabalho, os propulsores do aguçamento e da curiosidade de meu “olhar”, mais propriamente neste momento, no qual prática e teoria dão o remate de minha predileção pela cultura visual.

Foram essas correlações com o Multiculturalismo e a Educação Multicultural em Arte que fundamentaram minhas percepções acerca dos porquês de comportamentos transviados desses discentes, à medida que se apresentam mais agressivos e cada vez mais aderem à simbologia do PCC: que a cada intervenção ganha novos formatos e adeptos. (cfr. Fig. 12, 13 e 14)



Fig. 12. Emanuel, 14 anos, 6ª série B. Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 13. Pedro, 13 anos, 6ª série B. Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 14. Miguel, 14 anos, 6ª série B. Desenho à caneta hidrográfica sobre papel pautado, 2011.
Arquivo pessoal

Esse “olhar” diferenciado para a E.E. AZ me conduz a análise de suas produções comportamentais/sociais durante as oficinas de arte e, sobre como essas crianças e adolescentes são e estão envoltos por seus problemas sociais. Os reflexos de seu meio estão por todos os lugares, refletem-se na agressividade, na apatia, na omissão e em comportamentos imitativos na maneira de andar, vestir, gesticular de pais, mães, tios, irmãos ou algum parente que está ou já foi preso: linguajar reles e xingamentos pesados são comuns em sala de aula. Palavrões e agressões morais sérias fluem naturalmente de suas bocas, pois para eles, referir-se ao outro ou à família do outro de maneira ameaçadora e hostil é perfeitamente comum, o que leva, por parte da maioria de educadores, a uma infinidade de ocorrências e expulsões de aulas constantes.

Notam-se falas dotadas de estereótipos utilizados pela linguagem do tráfico tais como: *o laranja, o gagueira, o nóia* (quando se referem àqueles muito agitados) (sic). Logicamente, também se evidenciam as referentes a questões étnicas como *macaco, beicola, bombril* (sic), etc., de classes como *favelado e fudido* (sic) e de gêneros como *viado, boiola, frutinha, sapatão, biscate, putinha* (sic).

Acerca disso, apoio-me nas concepções de Christine Ballengee-Morris, Vesta A. H. Daniel e Patrícia L. Stuhr e em seus estudos colaborativos *Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo* (2008), cujo termo, Cultura Visual tende à percepção da arte dilatada. Segundo este grupo, tais temas se desenvolvem com a

inclusão da interação das questões da diferença e do comportamento ligadas a desvios e a perspectivas culturais e sociais conflitantes (...) por meio da recente proliferação e penetração das imagens visuais e artefatos e de sua importância na vida social. (2008, p. 264).

Como nas experiências sobre gêneros, trabalhadas nas experimentações em HQs e em fotonovelas durante as oficinas de arte. (cfr. Fig. 15, 16 e 17)



Fig. 15 – Basílio, 12 anos, 6ª série B. Sem título, 2011. História em quadrinhos elaborada no programa HQ. Arquivo pessoal



Fig. 16 – Marta, 13 anos, 7ª série A. Sem título, 2011. História em quadrinhos elaborada no programa HQ. Arquivo pessoal



Fig. 17 – Grupo “Os Mutantes”, 6ª série A. *O loiro do banheiro*, 2011. Fotonovela. Sátira da lenda urbana “A loira do banheiro”. Arquivo pessoal

As ideias do grupo de pesquisadores acima são pontos significantes na construção de uma visão pedagógica que dispõe-se a entender visualidades consideradas pela sociedade como transgressões sociais, porque esses mesmos estudantes devem “reconhecer seus preconceitos e os dos outros, de forma a perceber as conexões entre poder, riqueza e injustiça” (pg. 268). Neste sentido, colaboram clarificando minha visão sobre como o multiculturalismo pode vir a ser uma ferramenta indispensável na construção de identidades dos alunos da E.E. AZ, pois não cabe subjugar ninguém alguém que já é socialmente subjugado.

Por isso, estudos de Morris, Daniel e Stuhr (2008) servem-me como alicerce argumentativo, pois o papel da arte/educação deve ser o de orientação/libertação na trajetória desses aprendizes rumo à compreensão de suas identidades: incitando a formação de indivíduos críticos de si mesmos, dos outros, dos meios sociais e dos processos discriminatórios por eles mesmos instigados. E, no caso do cotidiano dessa instituição escolar, a inclusão da educação da cultura visual “pode dar visibilidade e efetivamente auxiliar a compreensão das representações visuais de gêneros e sexualidades na sociedade” (pg. 101).

Obviamente a realidade distorcida dessa escola não é um caso isolado. Sabemos que as escolas brasileiras vivem uma obscuridade pedagógica: os seus avanços não acompanham os passos da evolução. A estagnação de professores e a falta de efetivas ações que quebrem tabus e preconceitos deixam a estrutura educacional desacreditada e vulnerável ao caos educacional atual, onde dinamismos cedem lugar a apatia coletiva de educadores e estudantes.

A cada dia a escola se afasta de sua verdadeira significação social e permanece no afã normativo e regulador governamental, cujas propostas educacionais e valores são antagônicos as de seu público alvo. Segundo Hernandez (2007), isso se dá porque o discurso essencial da

sociedade que criou a escola tal e como conhecemos hoje, tinha por base a aliança entre o estado, a família e o que os professores faziam na escola. Todavia, esta relação ficou debilitada. Não coincidem os valores. Não há um projeto social compartilhado, nem os recursos para coloca-lo em prática.

Diante dessa ociosidade comportamental, reforço as afirmativas de Sardelich (2006) na necessidade de apreensão por parte das instituições educacionais de uma compreensão de cultura como práticas significantes como as relações sociais, os valores, as crenças e as práticas das quais os objetos e imagens são partes constitutivas.

Em meio a essa saturação visual da atualidade, teóricos como Duncun em *Clarifying visual culture art education* (2003), apresentado por Sardelich, nos oferece rastros sobre como trabalhar com a cultura visual em ambientes de aprendizagem: sejam em seus aspectos de vigilância, espetáculo, prazer, controle ou manipulação. De acordo com a autora, Duncun destaca que “os artefatos visuais podem ser os mais variados, das fotografias pessoais aos souvenirs da cidade”. (pg.465)

Por isso, argumento que trabalhar nas oficinas de arte da escola E.E. AZ com *games*, fotonovelas, teatralizações, assemblages, colagens, HQs, arte e tecnologia, instalações, etc. é uma forma de “descaracterizar” a visão deturpada desses alunos sobre o seu futuro e sua idade adulta, pois para muitos desses pré ou adolescentes, futuro é sinônimo de contravenção e marginalização e a ideologia de vida é adotar uma postura e filosofia marginais, “consequentemente, os estudantes necessitam compreender como e por que são seduzidos por um imaginário do cotidiano e de que forma podem mediar essa relação como sujeitos agentes”. (DIAS, 2008, p. 284)

A contribuição de Dias (2005; 2006); Morris, Daniel e Stuhr (2008); Martins (2006), Sardelich (2006) no escopo dessa pesquisa consiste, com relação ao multiculturalismo, pelo seu conceito de diversidade e por considerar a pluralidade social e cultural como fenômenos relevantes nas relações humanas: como proposta de compreensão do caráter plural da sociedade e que, ao longo desses anos, tece reflexões sobre um ensino em Arte transparente, no qual seus sujeitos são portadores de diferenças e não produtos de uma padronização social e cultural.

Saliento as imprescindíveis contribuições de Dias (2006; 2008; 2011) cujas narrativas sobre o ensino multicultural de arte, cultura visual e teoria *queer* reforçam a compreensão e a discussão da diversidade sexual e da visualidade. Com intensidade, Dias enrijece concepções e incita reflexões que no ensino de arte contemporâneo “há questões como as do racismo e o

sexismo que absolutamente nos exigem a implementação de abordagens em que o fazer e aprender arte transforme-se em maneiras de participar na reconstrução social” (DIAS, *apud*, CHALMERS, 2003, p.45)

O interesse de Dias em *Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer* (2005), circunda discussões sobre aspectos culturais do cotidiano e da cultura visual. Investiga a articulação entre Arte/Educação com a teoria *queer*, pois na maioria das discussões sobre diversidade e educação, o assunto sexualidade é excluído e não há “nenhum estudo em profundidade que trate da representação *queer* nos programas de arte visual” (pg.282).

Dias converge com as acepções de Dipti Desai (2003) sobre a necessidade de situar a sexualidade no cruzamento de estudos de raça, etnia classe social e de gênero, no núcleo comum de uma instrução multicultural da arte, conceituada como um “processo educacional interdisciplinar comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas”. (p.283)

No Brasil, foi a partir dos anos de 1990 que instituições como o MEC – Ministério da Educação, Universidades e Secretarias Estaduais desenvolveram políticas voltadas para o ensino de arte multicultural e, embora não exista no país uma prática solidificada acerca do multiculturalismo na educação, por meio de filosofias e de propostas como a *Triangular*, houve o reconhecimento da arte como disciplina, em oposição a arte limitada à autoexpressão.

Ressalta Dias (2006), que embora haja problemáticas de apontamento para multiculturalismo, questões de gênero, sexualidade, etnia e classe social; ainda afastam-se das discussões educacionais a correlação do termo à realidade e ao contexto local.

2.1.3. A influência da imagética do cotidiano no contexto escolar

Não somos acostumados a confrontar uma imagem - seja ela de uma obra de arte ou, como apresenta Gloria Maria Diógenes em *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop* (1998) a denominação de Gilles Deleuze e Félix Guatari em *O Anti Édipo* (1976) quando se referem às inscrições territoriais de gangues, como no caso dessa pesquisa, um “geografismo” grupal.

Não questionamos sobre o papel social da imagem, sua mensagem, tampouco seu poder de influenciar ou de fomentar o debate, a discussão e a reflexão. Entretanto, elas

permeiam o nosso cotidiano e têm força. São capazes de gerar controvérsias, discussões e reflexões sobre muitos assuntos, inclusive, ou talvez principalmente, aqueles que se constituem em tabus sociais.

Por ser partidária das visões como as de Martins (2006, 2007, 2010) e Dias (2006, 2008, 2011), a construção ideológica desta pesquisa se alicerça em teorias contemporâneas que estudam os efeitos das imagens no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Que projetam arte e imagem como uma práxis educativa e evidenciam a pedagogia crítica com abordagens trans ou multidisciplinares, por aludirem à arte e à imagem como um expositivo sociocultural na composição de diversas práticas sociais, inclusive dentro das relações cotidianas.

No caso desta pesquisa, corroboram com um “meu olhar” que se volta à mediação das relações na E.E. AZ, cuja obscuridade e violência causam em seus atores sentimentos de insegurança e angústia. A análise implica na investigação de processos internos nessa instituição sobre os porquês do desenrolar dessas situações de agressividade e da impressão desse geografismo, cotidianamente.

Logo, viso ampliar meu campo de percepção sobre as relações sociais de resistência entre educadores e alunos, alunos e comunidade escolar. Do mesmo modo que Dias em *Cotidiano, prática escolar e visualidades - O cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas* (2011), gosto de trabalhar com narrativas em métodos de trabalho como este, pois acredito que situar o leitor na contextualização das ideias é primordial. Assim, discorro agora sobre o processo de mediação e da presença do professor-mediador¹⁰ numa instituição de relações problemáticas como é o caso da E.E. AZ.

No cotidiano da instituição, presencia-se num crescente a combatividade, a falta de limites, o desrespeito pelo patrimônio público coletivo, ameaças, coações entre tantos outros problemas identificáveis, e é aí que entra o papel do professor-mediador nas relações educacionais. Contudo, pelo menos no caso dessa realidade escolar, o que se espera como processo revertível acaba por ser mais uma ação equivocada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁰ Criado para que o ambiente escolar seja democrático, tolerante, pacífico e seguro, o Sistema de Proteção Escolar terá, agora, a atuação de professor-mediador, que fará a ponte entre as atividades pedagógicas e as relações interpessoais de toda a comunidade escolar. (...) A prioridade são as escolas e regiões de maior vulnerabilidade onde há maior número de ocorrências registradas no Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (...)

Entre as atribuições do professor-mediador estão a adoção de práticas restaurativas, mediação de potenciais conflitos, entrevistas com pais ou responsáveis dos alunos e análise de fatores de vulnerabilidade (...).

Alunos da rede estadual agora têm professor-mediador. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=209539>

Em minha opinião, isso se dá porque o professor-mediador não possui habilidades e uma visão inflada e contemporânea sobre o que venha a ser a imprescindibilidade das relações sociais escolares embasadas em projetos e novas ações. Primeiro, porque o profissional que se inscreve para o cargo não precisa ter formação em áreas humanas, segundo, porque o corpo gestor responsável pela entrevista e contratação do educador não está preparado para a identificação de um profissional que atenda às necessidades de seu cotidiano.

Deste modo, esse educador passa a agir e a reagir na escola mais como um “cuidador” do que, no sentido da epistemologia da junção professor/mediador. O que lhe cabe como escopo de trabalho é acompanhar alunos quando expulsos das salas, aplicando-lhes atividades sugeridas pelos professores, desenhos para colorir, cópias de livros e convocação de pais para assinaturas de suspensão/expulsão.

Num cotidiano como o da E.E. AZ, cabe como alicerce para novas ações, a noção de “cotidiano espetacular” e a concepção de “cotidiano ampliado” apresentada por Dias (2011) em referência direta às ideias de Debord (1995), segundo as quais “o espetáculo é a relação social, histórica e política entre as pessoas mediada pela visualidade (...)”. (p.23)

Portanto, é cabível afirmar que nas escolas públicas estaduais, a concepção de processos de mediação ocorreria se fossem incorporados a eles aspectos culturais “da visualidade do cotidiano ao ampliar as formas de conhecer e incorporar as questões da visualidade cotidiana nas praticas escolares” (DIAS, 2011, p. 22) e não a noção de “cotidiano” deturpada e confundida como aquilo que se faz e se passa todo dia na vida de uma pessoa.

Para mim, esse estudo acerca da questão mediadora na escola serve como comparação de ações perenes e bem executadas com aquelas vivenciadas sem significação e coerência. O interessante nesse comparativo é o fato de como as minhas aulas de arte fluem e ganham significado sem intercorrências presenciadas em outras disciplinas, mesmo com as classes consideradas por todos os professores como as mais difíceis de se trabalhar e que demandam grande parte do tempo do então “professor/mediador”.

Isso projeta questões e corrobora com Hernandez (2007), Martins (2010) e Dias (2011) sobre como projetos em arte/educação podem corroborar nesse processo por meio de estudos como os da Cultura Visual (como um campo mais ampliado do termo) no qual a noção de visualidade torna-se ponto central em nossa vida diária e as imagens produtos e objetos materiais essenciais em nossas vidas.

Sobre a questão visual, ao longo desses meses, venho identificando essa curiosa inter-relação entre uma imagem que recodifica signos de violência ao mesmo tempo em que insere

inscrições comuns em lutas sociais como fé, justiça, liberdade. (cfr. Fig. 18, p. 30, 19, 20 e 21).

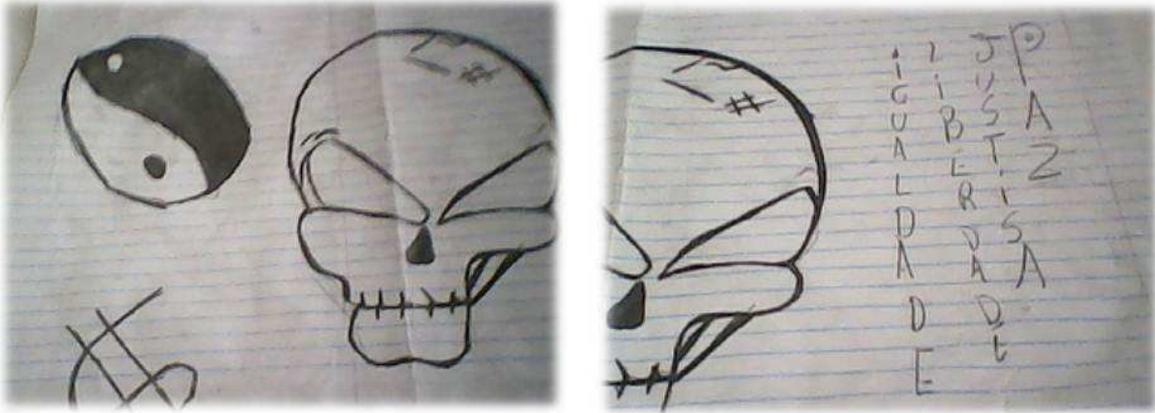


Fig. 18. Luiz, 11 anos. Cartaz afixado na parede da sala de aula – 5ª série B
Arquivo pessoal



Fig. 19. Luiz, 11 anos – 5ª série B
Capa de caderno
Arquivo pessoal



Fig. 20. Marcos, 11 anos – 5ª série A
Inscrições em caderno
Arquivo pessoal



Fig. 21. Fabio, 13 anos – 5ª série B
Inscrições em caderno
Arquivo pessoal

É perceptível também, que esse grafismo se reafirma em diversos pontos da comunidade por meio de grafites: em entradas de ruas e em lugares estratégicos do entorno. Logo, a escola E.E. AZ por estar centralizada numa bifurcação em forma de Y, considerada como acesso aos pontos de venda de drogas, cujas ruas são reconhecidas como: “a rua 1, a rua do meio e a rua 2” torna-se alvo de tais inscrições *Yin e o Yang* em todos os seus lados, formando assim um quadrilátero, o que denota que a escola é para essa facção, do mesmo modo que as ruas, também um fator territorial.



Fig. 22. Pintura no muro central, na entrada da escola do lado esquerdo
Arquivo pessoal.



Fig. 23. Pintura no muro lateral esquerdo
Arquivo pessoal.



Fig. 24. Pintura no muro da parte dos fundos
Arquivo pessoal.



Fig. 25. Pintura no muro central, na entrada da escola do lado direito. Arquivo pessoal.

Dentro da perspectiva de Martins (2010), alimentada por Savan (1994), Jameson (1997) e Sennett (1999) depreendo que para os alunos da E.E. AZ, bem como para a comunidade de seu entorno, a imagem do *Yin e Yang* serve como um atalho mental às questões sociais que fragmentam o cotidiano e o modo de “ver” desses que, por medo de punições por parte do tráfico ou como afronta a rotulações policiais, fazem dela uma espécie de logotipia grupal.

Frente a isso, o escopo deste trabalho, baseado nas acepções de estudiosos como Irene Tourinho em *Desvios e seduções pedagógicas das culturas (não apenas) visuais* (2011) fundamenta suas bases em relações convergentes a práxis educativas como a cultura visual,

pois além do interesse pela produção artística do passado, “concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, na utilização social, afetiva e político-ideológica das imagens e nas práticas culturais e educativas que emergem do uso dessas imagens”. (pg. 12).

Estender a visão da realidade social dos alunos e da própria instituição será importante para entender o sinônimo de seu cotidiano dentro da cultura visual – não como um retrato do seu dia a dia –, mas sim, sobre quanto uma imagem tida como símbolo de uma facção criminosa interfere dentro da relação aluno/escola/sociedade.

Também nesse interim, fui pouco a pouco percebendo a necessidade de atitudes e adoções de novas narrativas educacionais em arte, como as questões da cultura visual e do multiculturalismo, por exemplo, porque não compreendia plenamente os relatos e visualidades recortados por essas experiências de violência e ansiedades normais às idades biológicas desses aprendizes, nas quais versões caricaturais costumam empregar em suas narrativas a sensação de excesso e do exagero que resvalam na transgressão e ritmizam todo o conjunto de suas experiências e ações.

Por isso, torno a enfatizar que as ações dialógicas acerca da relação sujeito/cotidiano sugerem mudanças nas questões pedagógicas e que a cultura é interdependente da natureza e as artes representam alguns dos exemplos mais significativos e extraordinários da vida cotidiana, conforme salienta Dias (2011).

Tomo como afirmativa as asserções de Dias na linha de Don Krug baseadas em ideias contidas em *Teaching art in the contexts of everyday life* (2002) que apontam para uma abordagem na qual defendem que a integração do currículo em práticas educacionais no contexto da vida pode “possibilitar aos alunos compreender as maneiras por meio das quais as diferentes realidades são construídas, a partir de diversas perspectivas culturais” (pg. 24).

Algumas mudanças ao que concerne ao modo de ver e conceber a arte pela entrada da cultura visual foram imprescindíveis para enfatizar a relação arte e vida. Ou seja, a arte e a imagem como parte do cotidiano e como parte de uma convivência diária com nossa diversidade e complexidade.

De acordo com Martins (2006) mudanças essas que desafiavam ultrapassar limites sobre como empreender conexões e contrastes entre as diversas formas de arte ao “incluir e discutir o impacto das imagens de cinema, de publicidade, de jogos de computador e histórias em quadrinho (...); ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos

e grupos culturais, suas imagens e artefatos”. (pg. 71) e são esses os preceitos que busco como arte/educadora: aproximar a arte da vida e consequentemente a vida da arte.

Percebe-se, por exemplo, através das HQs desenvolvidas por meus alunos, a visão caricaturada na realidade, na qual se apresentam em cenários totalmente diferentes aos seus, numa sociedade ilhada por bens de consumo – carros, piscinas, roupas da moda, etc. – diferentemente de seu cotidiano protagonizado por espetáculos do trafico e da violência urbana. (cfr. Fig. 26).

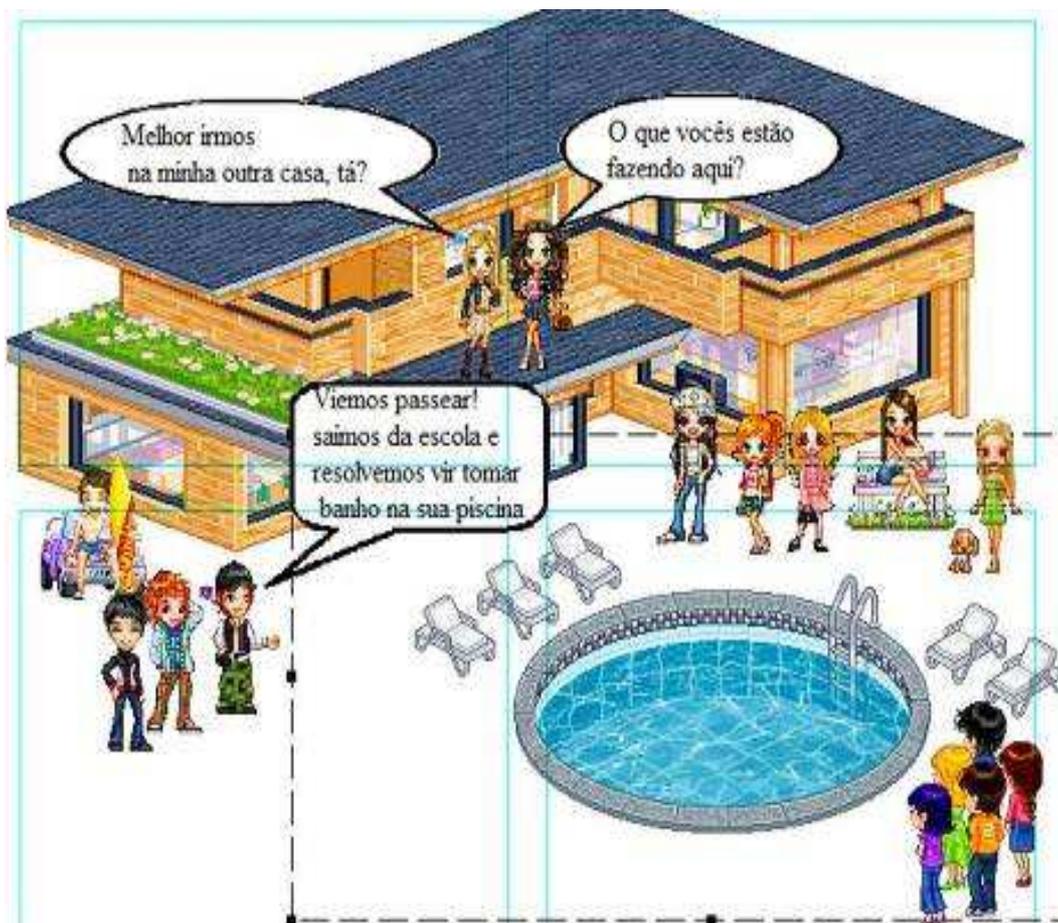


Fig. 26. Lygia, 11 anos – 5ª serie B. História em quadrinhos elaborada no programa HQ, 2011

Arquivo pessoal

Em *Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual* (2010), Martins, apoiado nas ideias de Candau (2002), leva em consideração a interferência do cotidiano em sala de aula, porque, se acordo com ele, as observações da autora incitam demandas didáticas que recorrem a uma reorganização curricular e uma remodelação nas seleções do conteúdo no

que se refere à perspectiva educacional multi e intercultural e sugere uma revisão e ressignificação da escola a partir de um novo olhar.

Sob esta ótica, vale salientar que o referencial teórico trabalhado ao longo desses meses vem tencionar preconceções e propiciar um aprofundamento em conceitos complexos e polissêmicos, tais como os da cultura visual, diversidade, cotidiano e educação. Um universo semântico amplo que no decorrer desta pesquisa construiu e modificou concepções acerca do almejo como ensino da arte/educação.

Atualmente, falamos em cultura visual, intertextualidade, multiculturalismo, inter e transdisciplinaridade. Contudo, na prática, percebemos uma cultura escolar antidinâmica, ritualística, padronizada e que enfatiza temerosos processos de transmissão de conhecimento, sem respeitar ou se referir à cultura de seus atores sociais: os alunos.

Martins (2010) discutindo as ideias de Shohat e Stam contidas em a *Crítica da Imagem Eurocêntrica* (2006), sobre o que ele denomina de *Hipervisualização e Territorialização*, adverte a quebra de paradigmas e o espaço ampliado pelas imagens para novas criações estéticas. Salienta que corrobora com essas asserções porque elas lhe parecem maneiras peculiares de “expressarem ou se reconhecerem em narrativas visuais sobre a vida, o cotidiano, a memória e a subjetividade” (pg. 20), independentemente de classes sociais e condições socioeconômicas.

Podemos dizer que estes artefatos não valem pelo preço, mas pelo que representam emocionalmente. Assim nossas escolhas e experiências visuais falam do mundo em que vivemos mesmo em sociedades/comunidades mais pobres e em condições econômicas precárias (MARTINS, 2010, p.21)

De acordo com o autor, em tempos midiáticos, a metáfora bélica munida por imagens invade nosso cotidiano e nos deixa irremediavelmente expostos a uma *Hipervisualização* na infância, na adolescência e na idade adulta, e “essa hipervisualização pode gerar apatia, passividade, agressividade e dependência” (p.21) e não se manifesta apenas de maneira indiferente, mas também em comportamentos caracterizados por euforia, compulsão e obsessão. (cfr. Fig. 27)



Fig. 27. Inscrições simbólicas de um mesmo aluno
Formiga, 11 anos – 5ª série A
2011
Arquivo pessoal

Dentro da perspectiva de Martins (2010), hoje somos atingidos por uma explosão cataclísmica imagética e o ensino da arte parece permanecer num mesmo escopo inicial. Por isso, objetivo excitar o trabalho com as questões da cultura visual, cotidiano e sala de aula investigando essa logotípiã como objeto de expressão social. Sob a perspectiva do autor, baseadas nas ideias de Jameson (1997) e Sennett (1999), esses “são sintomas da fragmentação da subjetividade contemporânea, esses comportamentos se intensificam sinalizando um individualismo que se alastra e se dilui em modos de vida frágeis” (MARTINS, 2010, p. 21).

Apoio-me em Martins (2006, 2010), Dias (2011) e Tourinho (2011) por serem autores que defendem uma reconstrução da arte/educação na contemporaneidade voltada ao desempenho de uma interpretação crítica em sala de aula, reconhecendo muitas visões e versões da cultura como ampliadoras de possibilidades de relações entre arte/educadores e

aprendizes. Que veem a imagem e a cultura como algo privilegiável e que acreditam em práticas educacionais heterogêneas e dialógicas.

Dialogia, neste caso, para Martins, subtendida como uma heterogeneidade que reconhece o âmbito das interações convergentes, recíprocas e simultâneas como “espaços muitas vezes imaginários, espaços de trânsito e sem uma divisão a priori do que é bom e mal, culto ou popular”. (p. 75).

Nesse contexto, considera-se que: se obras de arte e imagens são ideológicas e estão socialmente situadas, logo, arte e imagem são peças que as interpretações validam a si mesmas e que se concretizam a partir de diversas experiências sócio/ideológicas ocorridas cotidianamente. Assim, de acordo com Martins (2010), emerge a necessidade de aguçar nesses alunos uma visão crítica e um senso de responsabilidade voltado à manipulação ocasionada pela intensidade das imagens veiculadas no mundo contemporâneo, às obras de arte e a suas próprias simbologias visuais.

Todavia, embora aparentemente inofensivas, de acordo com o autor, “invadem e acoçam nosso cotidiano. A idéia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual”. (pg.73). O que é um fato, sejam elas de arte, publicidade, ficção, informação ou até mesmo um geografismo ou uma simbologia marginal, como no caso do *Yin e Yang* adotados pelo PCC e disseminada por meus alunos.

2.1.4. Cultura visual no ensino de arte contemporâneo

Cabe explicitar que referenciais e marcos teóricos fizeram com que o propósito da arte/educação fosse remodelado e repensado como estudo das tendências pedagógicas; bem como a sua dimensão social e política passaram a ser vistas como essenciais nos caminhos da arte/educação, isso, porque, em seu ensino, não existe postura pedagógica neutra e todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia.

Logo, a escolha de uma postura determina parte do conhecimento do arte/educador sobre as contribuições que cada linha pedagógica deu à arte/educação, e é dessa escolha que dependerá, em grande parte, a sua atuação na prática docente. No meu caso, a predileção pela cultura visual e pelo multiculturalismo como novas maneiras e percursos de aprofundar o ensino da arte/educação, vem da identificação voltada às práticas pedagógicas

contemporâneas, sobretudo, com os seus desígnios que são os de questionar a hegemonia estética da arte e minimizar a diferenciação entre arte e vida.

A Arte deixou de um ser um objeto transcendental inatingível, de acordo com Martins (2006), devido à incivilidade, obstinação e ambivalência de alguns artistas que fizeram com que suas obras derrubassem do salto a arte canônica, enfatizando a imprescindibilidade e a conscienciosa importância da arte como instituição social. Segundo ele, como Duchamp ou movimentos como a *pop-art*, arte conceitual, *happenings*, *performances* entre outras.

É importante reconhecer que, apesar dessas muitas tentativas e esforços, poucos artistas conseguiram notoriedade para abalar o sistema, para minimizar a distinção entre arte e vida ou, sendo mais explícito, entre arte e cotidiano. A notoriedade alcançada por Marcel Duchamp com a 'Fonte', — urinol de porcelana branco, masculino, com a inscrição "R. Mutt" —, recusada para a exposição da Sociedade de Artistas Independentes de Nova York (1917), foi o golpe que ajudou a arte a descer do seu pedestal. (p. 68)

Na pós-modernidade, o ensino da arte não só prioriza a expressão como também o conhecimento. Objetiva a análise e a interpretação da obra de arte como intensa atividade intelectual. É um ensino que se caracteriza pela entrada da imagem em sala de aula, juntamente com as suas decodificação e interpretação. Por conseguinte, mudanças ao que concerne ao modo de ver e conceber a arte pela entrada da cultura visual foram questões imprescindíveis para enfatizar a relação arte e vida, ou seja, a arte e a imagem como parte do cotidiano e como parte de uma convivência diária com nossa diversidade.

Ainda segundo Martins (2006), essa nova configuração foi ocasionada por mudanças que desafiavam ultrapassar limites sobre como empreender conexões e contrastes entre as diversas formas de arte, sem distinção entre a popular e as belas artes ou ao "incluir e discutir o impacto das imagens de cinema, de publicidade, de jogos de computador e histórias em quadrinho (...); ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos e grupos culturais, suas imagens e artefatos". (p. 71)

Por isso, amparei-me nessas afirmativas e optei por dirigir meu olhar para o cotidiano e as relações humanas dentro da unidade escolar E.E. AZ a fim de penetrar no universo obscuro e obtuso de meus alunos, cujo embasamento parte de acepções de estudiosos que fundamentam suas bases em práxis educativas como as da cultura visual.

Todavia, educadores de maneira geral, atuantes em escolas públicas, ainda não percebem a essencialidade de se trabalhar com essas novas linguagens. Então, isso fica a cargo da disciplina de arte por ser considerada mais subjetiva e "descompromissada"; porém o

processo educacional atual a cada dia se esvai e cede lugar a uma apatia coletiva entre educadores e alunos, situação comum e aparente na instituição na qual atuo como arte/educadora.

Não se pode esquecer, acima de tudo, que a educação é um processo dinâmico que norteia e é norteado pelas sociedades com seus momentos históricos, sociopolíticos e econômicos. Momentos carregados de ideologias nos quais existem as forças hegemônicas e as dissidências, as correntes que se antagonizam ou se complementam, as tendências que dominam e as que são dominadas.

2.1.4.1. Então: e os caminhos da Arte/Educação?

Do mesmo modo não poderia deixar de ser com a arte/educação: já que através dos tempos, variadas correntes filosófico-pedagógicas vem defendendo diferentes abordagens de grande relevância para a análise e o entendimento de sua evolução. Sobre isso, vale lembrar que nesse processo evolutivo, ao mesmo tempo em que uma corrente pedagógica nova desponta essa não necessariamente irá extirpar todo e qualquer vestígio da anterior.

Hernandez (2007), Dias (2006), Martins (2010), Barbosa (1984, 2005), Rizzi (2008) convergem que ainda hoje é possível detectar traços mais ou menos relevantes de cada filosofia influenciável à arte/educação no Brasil: dependendo da instituição, da região do país (por conta dos currículos adotados por cada estado), da localidade onde está a escola (condição socioeconômica do alunado) e da formação do professor que está em sala de aula.

Em contrapartida, foi a partir da década de 1950, de acordo com Barbosa (2002,) em oposição à pedagogia tradicional que surge o pensamento escola novista, defensor da busca criativa por meio da livre expressão, com a valorização da inspiração e a sensibilidade, o respeito à individualidade do aluno. A Escola Nova tinha como objetivo uma sociedade mais justa e igualitária, na qual caberia à educação adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

Com a fundação da *Escolinha de Arte do Brasil*, no Rio de Janeiro (1948), surgiu o MEA – *Movimento das Escolinhas de Arte* que durante certo tempo teve uma grande capilaridade no Brasil e na América Latina, contando com mais de 100 escolinhas de arte no início da década de 1970.

O MEA defendia o ideário da livre expressão da Escola Nova e tinha como meta transformar a educação e os professores por meio da união da arte com a educação. Pregava o

respeito e a valorização de toda e qualquer manifestação da criança, abolindo totalmente a interferência do professor no seu processo criativo e se preocupava mais com as técnicas artísticas do que com o conhecimento (contextualização) sobre a arte.

Conforme Ana Mae Barbosa em *Arte e Acertos* (1984), esse movimento teve grande influência na formação de arte-educadores, pois até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte/educador (p.15). Essa tendência acabou convivendo com a pedagogia tecnicista adotada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970; notadamente em consonância com o período político do país, sob a ditadura militar.

Foi a partir de 1980 que uma nova intenção vem sendo defendida por arte/educadores como a pesquisadora Ana Mae, introdutora de conceitos como a *Abordagem Triangular* no Ensino da Arte, em sua gestão como diretora do MAC – Museu de Arte Contemporânea da USP (1987–1993). A *Abordagem Triangular* se coloca como integradora de vários princípios das linhas pedagógico/filosóficas anteriores, porém com a preocupação de não privilegiar um aspecto da educação em arte em detrimento de outros, como aconteceu com a Escola Nova e com o MEA. Em *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. Organizado Barbosa (2008), a autora, dedica a parte III à Interculturalidade, na qual cede espaços a autores e a discussões contemporâneas acerca do multiculturalismo e da cultura visual na educação.

Percebe-se, a partir daí, um aprofundamento relativo a essas questões multiculturais, inter e transdisciplinares e que hoje corroboram na formação de minha visão crítica e, concomitantemente, embasa proposições pedagógicas sobre o ensino da arte/educação nas oficinas de arte da E.E.AZ, a partir de múltiplas possibilidades de apreensão do conhecimento artístico por meio da contextualização e do fazer baseados em diferentes linguagens da arte como assemblages, colagens, arte postal entre outros, nas quais a imagem torna-se o centro da experimentação.



Fig. 28. Marcos, 12 anos, 6ª série A
Sem título, 2011. Arte postal.
Arquivo pessoal



Fig. 29 Trabalho em grupo, 5ª série A
Sem título, 2011. Colagem sobre papel kraft
Arquivo pessoal

Além disso, negar as contribuições das escolinhas do MEA para essas novas Narrativas da arte educação é negar todo o processo construtivo de sua nova roupagem, porque a livre expressão ocasionou um sentido mais amplo e conceitual em afronta às desacreditadas habilidades tecnicistas da época, cujos vestígios são sentidos amplamente no campo educacional da arte até hoje.

Foi com o MEA que começamos a “descompartmentar” a maneira de ensinar arte, porque para arte/educadores como Ana Mae e Augusto Rodrigues¹¹, fomentar a livre expressão era tirar a arte de caixinhas compartmentalizadas nas quais a essa se resumia em dias cívicos, cartazes, desenhos geométricos e o famigerado “desenho mimeografado com inscrições: pinte aqui de azul, aqui de amarelo, etc.”, desenhos técnicos e perspectivas – num momento em que deveríamos ser mais libertos – a infância, começávamos a ser

¹¹ Educador, artista plástico, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo e poeta brasileiro nascido em Recife, Estado de Pernambuco, pioneiro no campo da arte-educação e fundador da Escolinha de Arte do Brasil (1948), no Rio de Janeiro, a primeira do gênero no país. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AuguRodr.html>. Acesso em 30.11.2011.

compartimentalizados pelos professores: dia do índio, dia da bandeira, Páscoa, Natal, Folclore entre tantos outros.

Eram nas tais “caixinhas” que nos reservavam a arte, sempre da mesma maneira: fragmentada e imitacional. Daí que surge o movimento da livre expressão e as escolinhas do MEA em afronta a esse descaso em relação ao ensino da arte no Brasil.

Traços desse movimento pedagógico no ensino da arte/educação claramente são percebidos em meu trabalho como arte/educadora, primeiro, porque acredito no desenvolvimento da capacidade criadora de meus alunos e, segundo, porque corroboro com Barbosa (2008) e não vejo a educação responsável apenas por desenvolvimentos intelectuais, mas primordialmente pelas funções perceptivas e emocionais.

Quando se fala em educação infantil, acredito que é uma fase primordial para estabelecer experiências em arte/educação. Também atuante como arte/educadora do ensino fundamental – ciclo I, ministro aulas para crianças entre 07 e 10 anos nas oficinas de arte. Do mesmo modo que os adolescentes do ensino fundamental – ciclo II, essas crianças inserem em suas inscrições a simbologia do PCC, embora acredite que, diferentemente dos maiores, para eles, mais que o significado, a importância reside, na maioria das vezes, em sua forma visual e na imitação de irmãos maiores e parentes, ainda que entendam perfeitamente o seu significado social dentro de sua comunidade.

Fernando Hernandez (2007)¹² fundamenta as questões da cultura visual e fomenta discussões sobre seus pressupostos na educação voltadas a essas novas Narrativas no ensino contemporâneo da arte/educação. O olhar do autor volta-se a questões sobre os efeitos sociais ocasionados pela influência das representações visuais e a imprescindibilidade de se observar a fluidez da imagem em nosso cotidiano e de como, com intencionalidade, ela produz sentidos e intervém nas relações com adultos, jovens e crianças.

¹² (...) interessa a professores de diferentes áreas do conhecimento, em especial das artes visuais, e também a pesquisadores preocupados com o universo visual, desde as imagens mais corriqueiras, presentes em revistas, jornais, filmes, vídeos, programas televisivos, campanhas publicitárias, logomarca, outdoors, videogames, sites, até imagens da arte.” (HERNANDEZ *apud*. CUNHA e SANTOS, 2007:10)



Fig. 30. Antonio, 07 anos – 2º ano A
Inscrições em caderno, 2011.
Arquivo pessoal

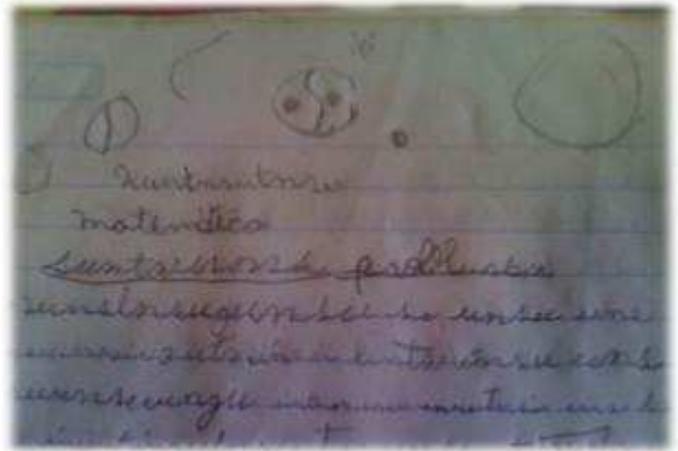


Fig. 31. José, 09 anos
4º ano A
Inscrições em caderno, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 32. João, 10 anos
4ª série A
Inscrições em caderno, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 33. Lucas, 9 anos – 4º ano A
Inscrições em caderno, 2011.
Arquivo pessoal

Conforme figuras 30,31, 32 e 33, é perceptível a forte presença dessa logotípiia no cotidiano da escola E.E. AZ. Obviamente, analisando as suas inscrições simbólicas e suas relações vivenciais, conclui-se que a drogadição e a violência urbana presente em sua comunidade, não os isenta dos problemas sociais devido a idade, cujas narrativas são verdadeiros “pavores” sociais: desde crianças que vão para a escola para comer, já que os pais viciados não suprem às suas necessidades essenciais, outros que sofrem violência doméstica e se justificam dizendo sofrer algum acidente, alguns que já dizem ser usados como

“camelos¹³” para transporte de drogas àquelas amarradas em árvores como animais para não escaparem quando sozinhos. E, embora haja uma intervenção do Conselho Tutelar, tais ações pouco melhoram suas condições subumanas, já que são intervenções imediatistas e intervencionistas que não prezam uma perenidade de atos que trabalhem o cerne da situação social dessa comunidade, refletida, em maior parte, na fragmentação familiar por causa das drogas e pelo controle de facções.

Uma realidade que assola a maior parte delas e se reflete, em minha opinião, como partícipe da construção de seu conhecimento, resultando em problemas de aprendizagem seríssimos, pois o sistema de atendimento a crianças e adolescentes a cargo do município não consegue dar vazão às centenas de solicitações das escolas públicas municipais e estaduais, em sessões de terapia e psicopedagogia – áreas fundamentais para as instituições de ensino, pois: como negar que as relações sociais cotidianas não afetam a cognição e o comportamento de uma criança que aos 11 anos (retido por duas vezes por falta de compreensão silábica), fragmentadamente idealiza o seu futuro?

Exemplo disso, é Diego da 4ª série A: *Ai, dona, quando eu crescer e ser preso não vou tratar os meus filhos assim não!* (referindo-se à maneira como o irmão, atualmente preso com a mulher por tráfico de drogas, trata a sobrinha de 03 anos quando está sob o efeito das drogas). Da mesma forma, sua irmã Frida, 10 anos, complementa:

Sabe, dona, meu irmão, né? Tá tão “seco” de tanto fumar “pedra¹⁴”(sic) que posso ver todas as costelas dele! Também, né, dona, ele passa o dia inteiro fumando um mesclado...A senhora sabe o que é mesclado? É maconha com crack ou cocaína...¹⁵

Diante de uma realidade vertiginosa como essa, procuro trabalhar em minhas aulas, um tema direcionado e uma livre expressão – ou seja: a atividade é tematizada mas a manifestação sobre ela é livre, para que eles possam criativamente e por meio da cultura visual, desenvolver um senso crítico sobre o mundo que os circunda, apoiando-me em diversas modalidades artísticas: pintura, argila, arte e tecnologia, HQs, murais, teatro de sombras, baterias de sucatas entre outros; imprescindíveis para o desenvolvimento infantil e

¹³ Denominação utilizada pelo tráfico para a denominação para aqueles que carregam suas drogas de um lugar ao outro

¹⁴ Maneira pela qual se referem ao crack

¹⁵ Pesquisa de campo realizada com alunos da E.E. AZ em 22.09.2011

para a sua apreciação estética, retirando definitivamente das “caixinhas compartimentadas” as diversas possibilidades de ensino da arte. (cfr. Fig. 35 e 36)



Fig. 34. Contextualização dialógica
Desenhos animados baseados em HQ, 2011.
Arquivo pessoal



Fig. 35. Sebastian, 10 anos – 4ª série A
HQ elaborado no programa HQ, 2011.
Arquivo pessoal

Não se pode pensar na leitura somente sob uma perspectiva tradicional, na qual o ato de ler denota efetuar a leitura de textos escritos, pois sua definição é mais estendida. Ler não implica apenas decodificar palavras como também entender uma situação, interpretar mensagens gráficas e outras formas de decodificação de signos, por isso, incito produções que tenham como centro a imagem.

Assim, dentro do cotidiano das crianças da E.E. AZ, pesquisar sobre a influência imagética é observar suas causa/efeito comportamentais e visuais. É proporcionar possibilidades para que estudos, dentro das ciências sociais, voltados a ações pedagógicas possam aguçar a criticidade dos aprendizes no que tange às mensagens visuais: sejam elas representações próprias ou obras de arte.

Tal fato exige que se revisem os fundamentos teóricos, epistemológicos, disciplinares e pedagógicos da educação das artes visuais. Para isso é importante levar em conta que, nas duas últimas décadas, apareceu uma série de perspectivas sobre as maneiras de olhar, de representar e sobre a própria concepção da imagem, sob o manto da cultura visual, que traz novas contribuições e nos permitem refletir em termos dos fundamentos, das finalidades e das experiências para a aprendizagem “de” e “pelas” artes visuais na escola. (HERNANDEZ, 2007, p. 42)

É importante ressaltar que a produção artística e artistas modernos e contemporâneos possibilitaram essa nova configuração de processos educativos e suas singularidades. Por

isso, priorizo atividades como *assemblages*, colagens, instalações entre outras, visando um ensino em arte/educação que lhes imprima outros sentidos e lhes afaste um pouco da obsessão simbólica que o geografismo marginal do PCC insere em suas apropriações artísticas.



Fig. 36. Pina, 07 anos – 2º ano A
Máscaras Africanas
Pintura a guache sobre papelão, 2011
Arquivo pessoal



Fig. 37. Exposição Ciclo I
Matrizes Culturais Indígenas
Assemblage sobre papelão: arte orgânica e argila, 2011
Arquivo pessoal



Fig. 38. Instalação
Máscaras Africanas
Pintura a guache sobre papelão, 2011
Arquivo pessoal



Fig. 39. Árvore do conhecimento
Projeto Interdisciplinar de História e Of. de Ativ.
Artísticas
A Evolução Humana – tronco de madeira com
inscrições em papel, 2011
Arquivo pessoal

Não acredito num ensino de arte apolítico tampouco neutro às questões sociais. Acredito naquele comprometido a desconstruir a postura educacional em vigor, que tende ao domínio e ao controle social. Segundo Martins (2007) em caráter pedagógico, cabe a

professores e pesquisadores investigar os processos de representação e o modo como as relações entre imagens, ideias, lugares e tempos são construídos e institucionalizados. (p. 37 e 38).

Diante de um modelo educacional retrogrado e descontextualizado, Hernandez (2007), Dias (2006), Martins (2010) convergem quando ressaltam que uma educação que contemple um trabalho formativo imagético, aproxima o sujeito de seu contexto cultural e social e objetiva não só a leitura de palavras como também a decodificação de imagens devidos os seus potenciais dialógicos de múltiplas possibilidades interpretativas, porque “(...) a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (BARBOSA, 2005, p.28).

Assim, dentro das perspectivas desses autores, passei a investigar não só a imagem (símbolo *yin e yang*) bem como o seu discurso social, por meio de narrativas dialógicas que situassem esses aprendizes como centro das relações tanto na escola como onde vivem. Para tanto, desenvolvi projetos que promovessem suas subjetividades visando encontrar respostas sobre qual é o verdadeiro envolvimento das analogias aluno/escola e escola/comunidade.

Deste modo, apropriando-me da forma (circular) do símbolo *yin e yang* propus um trabalho com Mandalas¹⁶ – no intuito de perceber o que se situa o centro de suas atenções, pois acredito que é na maneira que nos relacionamos com os outros e com o nosso meio que aprendemos a ser interculturais.

E é esse “círculo” de saberes e de bens culturais, de operações pedagógicas sociais e de políticas instauradoras que propiciam outras visões de aprendizagem bem como de saberes que conduzem a uma prática escolar que se amplia em direção à comunidade, uma vez que, segundo Gilberto Gil em *Os saberes e as Mandalas*¹⁷ (2009) “formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e troca de saberes distintos” (p.27) (cfr. Fig.39,40)

¹⁶ A palavra Mandala vem do sânscrito de origem hindu, e quer dizer "círculo mágico", um círculo de energia. A Mandala é constituída por desenhos geométricos - basicamente círculos, quadrados e triângulos - que se inscrevem uns aos outros formando ou se entrelaçando a imagens simbólicas formando um grande círculo contendo várias imagens significativas. A Mandala é a expressão visual do retorno à Unidade pela delimitação de um espaço - o espaço dentro do círculo - símbolo do "espaço sagrado. Disponível em: http://annalu_frusa.sites.uol.com.br/oqueemandala.htm. Acesso em 14 de novembro de 2011.

¹⁷ GIL, Gilberto. *Os saberes e as Mandalas*. In: Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. - 1.ed. - Brasília: Ministério da Educação, 2009.



Fig. 40. Bob, 15 anos,
8ª série A
Mandala, 2011. Desenho a
lápiz de cor sobre cartolina.
Arquivo pessoal



Fig. 41. Dylan, 16 anos,
8ª série A
Mandala, 2011. Desenho a
lápiz de cor sobre cartolina.
Arquivo pessoal

Logo, desenvolver atividades como essa é uma maneira de visualizar com os olhos do Outro (o aluno) onde se situa o centro de suas relações, todavia, na finalização do projeto não faltaram também aquelas, cuja logotipia marginal se fizesse presente, clarificando que, para alguns deles esse “geografismo marginal” tem mais importância do que podemos aferir. (cfr. 41,42,43)



Fig. 42. Michael, 13 anos,
6ª série B
Sem título, 2011. Desenho a
lápiz de cor sobre cartolina.
Arquivo pessoal

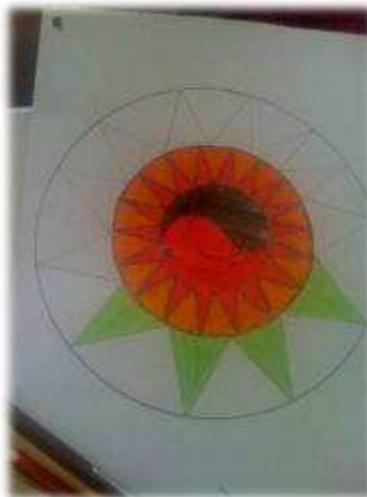


Fig. 43. Steve, 13 anos,
6ª série B
Sem título, 2011. Desenho a
lápiz de cor sobre cartolina.
Arquivo pessoal



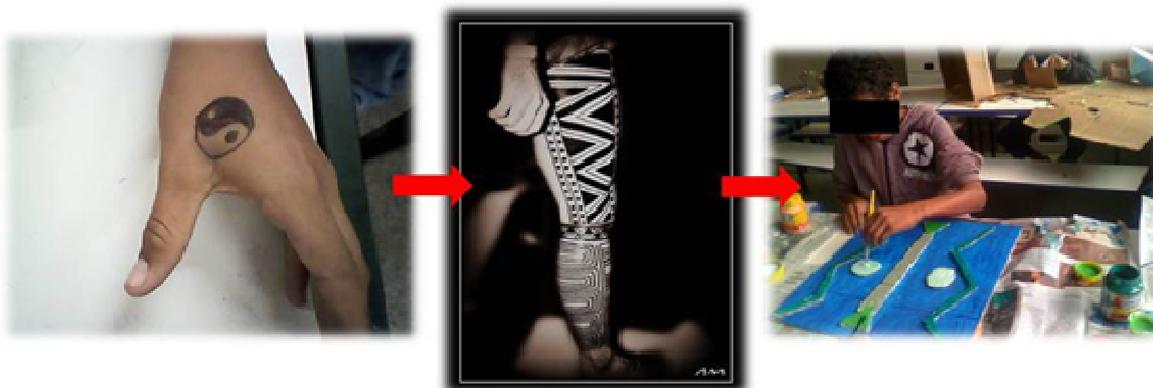
Fig. 44. Eric, 14 anos,
7ª série A
Sem título, 2011. Desenho a
lápiz de cor sobre cartolina.
Arquivo pessoal

Dias (2006) baseado nas afirmações de Paul Duncun em *Visual Culture Art Education* (2002) afirma que gradualmente um maior número de arte/educadores usa o termo “cultura visual” em lugar de “arte”, embora com irresoluta certeza das concepções sobre o seu mérito e admite que o hiato entre os conceitos de arte de elite e arte popular aos poucos se contrai. Não obstante, apesar de ser constantemente alvo de estudos de pesquisadores e estudiosos em Arte/Educação, a questão da cultura visual ainda não comove a maioria dos currículos.

O autor corrobora e complementa a visão de estudiosos no que se refere à cultura visual como um campo de ação pedagógica sobressalente, analisando a constituição social da experiência visual. Para ele, a educação da cultura visual,

(...) significa a recente concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. (p. 103).

Por esta e outras visões, Dias tem muito a contribuir com a pesquisa efetuada na escola E.E. AZ, porque embasa minhas concepções sobre como deva a ser o ensino da arte voltado à Cultura Visual e ao Multiculturalismo, principalmente numa realidade amesquinhada e opaca como é a dos aprendizes desta instituição.



Oficinas baseadas na cultura visual:
Tatuagens *versus* grafismos

Simbologias visuais: Criar padrões gráficos
com texturas visuais inspiradas na produção
indígena

Fig.. 45. Gustave, 13 anos, 7ª serie A.
Pintura a guache sobre papelão, 2011.
Arquivo pessoal.

Diante dessa visualidade social translúcida, suas significações sobre cultura visual, sexualidade e gênero na arte/educação abordam questões polêmicas que ajudarão no entendimento dos “porquês” de um cotidiano escolar onde se é comum ser visto como marginal, porém é impensável ser tocado ou abraçado por um colega e por em cheque a sua sexualidade.

Ou em tempos em que uma aluna assume sua bissexualidade numa 5ª série do ensino fundamental e, ao comentar com a vice-diretora acerca do assunto, ouvir frases recheadas de mensagens subliminares e preconceituosas como essa: *é importante sim, falar sobre esses assuntos (que assuntos?) com os alunos, porém fora de sala de aula... Numa conversa informal. (Informal?). (Fora da sala de aula?). Não é justamente a sala de aula um local para suplantar preconceções e conflitos?*

Decepcionada e influenciada por autores contemporâneos preocupados com as questões que acometem Cultura Visual e Educação, não teria sentido apregoar ideias de um ensino multicultural se não fosse para driblar regras e incitar o diálogo sobre sexualidade e gênero com meus alunos em sala de aula, pois a ausência de discussões sobre temas moralidade *versus* imoralidade no currículo é ainda censurado e, segundo Dias (2006), “a discussão das representações de gênero e sexualidade na arte contemporânea tem se destacado quando se buscam soluções para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a diversidade e a pluralidade (...)”. (2006, p. 273).

Kerry Freedman (2002, 2003) em *Cultura Visual e Identidad*, apresentada por Sardelich¹⁸ (2006), destaca que práticas educativas no âmbito da cultura visual, devem ser vistas nas maneiras como representamos a nós mesmos e que estão visualmente refletidas e definidas as nossas identidades: do que vestimos ao que assistimos.

De acordo com Sardelich, Freedman lança três objetivos que podem proporcionar os fundamentos de um enfoque social no trabalho com a cultura visual: o desenvolvimento de ideias, a visualização e a reflexão crítica. Para ela, “as praticas educativas podem incluir tanto a discussão sobre um videojogo quanto as possíveis modificações no meio imediato, como, por exemplo, a decoração do quarto das/os educandas/os”. (SARDELICH, 2006, p. 462).

¹⁸ *Leitura de imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. Este artigo é fruto de uma investigação mais ampla, intitulada Eduweb e cultura visual: um contraste entre práticas artísticas e educativas em rede, desenvolvida pela autora em 2003-2004 como professora visitante do Programa de Doutorado Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona

Na visão de Freedman¹⁹, os educandos tomam consciência e começam a se interessar por sua apresentação quando as imagens e objetos são portadores de significados. Isso ocorre com maior tenacidade à medida que se interessam a contar histórias e a fazer afirmações por meio de suas experiências.

Sintonizados também nessa vertente cultural encontram-se outros pesquisadores como Jaqueline Chanda²⁰ (2002) que propõe uma argumentação na qual defende que ao aproximarmos de um artefato visual somente por nossa visão, teremos uma interpretação limitada, já que estes podem ser um veículo perfeito para descobrirmos a maneira como percebemos a nos mesmos, ao que nos cerca, ao mundo e aos Outros. Propõe uma linha teórica de aproximação dos artefatos visuais a partir da perspectiva do observador e do panorama histórico cultural (do artefato e do produtor).

Ao contemplar um artefato visual com os olhos de Outro, temos a oportunidade de experimentar os comportamentos e as maneiras de pensar que criam as diferenças e refletir que estamos diante de varias culturas que ao mesmo tempo em que nos são tão próximas muitas vezes nos parece alheia.

A partir da perspectiva do observador de Chanda, a observação de um artefato visual com os olhos de alguém não familiarizado com a cultura desse artefato poderá conduzir em descrições e as interpretações unicamente os conceitos filosóficos, os ideais e a história do/a observador/a. A autora refere-se ainda que a visão de Chanda acerca da cultura visual inspira um segundo movimento que é “olharmos para nós mesmos do marco contextual do Outro. (...) Esse deveria ser, segundo ela, o objetivo de uma educação visual multicultural, pois “os medos, os estereótipos, e as ideias que o/a observador do artefato leva consigo no olhar” (pg.463), desvelam perspectivas singulares de experimentar comportamentos e os modos de pensar que geram as diferenças.

¹⁹ A Sua proposta de trabalho com a cultura visual pretende ser uma resposta razoável ao caráter cada vez mais interativo das artes visuais, que vão das Belas Artes às historias em quadrinhos. A autora opõe-se ao elitismo das Belas Artes como uma linha divisória das praticas com imagens no contexto escolar, e destaca três objetivos que podem proporcionar os fundamentos de um enfoque social no trabalho com a cultura visual: o desenvolvimento de ideias, a visualização e a reflexão critica. Ressalva que trabalhar com historias em quadrinhos não significa copiar imagens e/ou personagens dessas produções, mas sim tentar “visualizar”, a partir da narrativa dessas produções, uma outra sociedade que também enfrenta conflitos, e propor soluções para eles. (SARDELICH, 2006:463)

²⁰ CHANDA, J. *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural: el estado de la pedagogia artística multicultural*. In: JORNADAS CAIXA FÓRUM. Barcelona, 2002. In: SARDELICH. *Leitura de imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*, 2006.

3. O PAPEL SOCIAL DA IMAGEM NA VIDA COTIDIANA E NA CULTURA

3.1. O enfoque social da cultura visual

Quanto ao papel social da cultura visual, apoio-me nas acepções de Dias (2011), Martins (2007; 2011) entre outros que muito colaboraram para a construção do “olhar” deste trabalho, porque segundo Martins (2007), a principal função da cultura visual não é a de tratar a imagem por seu valor estético, mas sim pela compreensão de seu papel social na vida da cultura, por isso precisa ser vista e manuseada como espaço para um conjunto de experiências múltiplas, complexas e por vezes, contraditórias. (p.26)

É importante ressaltar que o autor refere-se à imagem como condição conectada ao modo como o indivíduo se posiciona ou se localiza num ambiente ou circunstância. Para ele, as fontes de criação de uma imagem não criam por si só os seus significados. A relação dual é ocasionada pela condição relacional e concreta da situação com a qual temos contato e vivenciamos.

Analisando o cotidiano escolar da E.E. AZ, o caráter de exterioridade de conflitos por meio dessa simbologia marginal afirma-se como projeção de uma irracional, efêmera e imitativa fase que é a adolescência, na qual a violência é a expressão isolada do descontrole que recorta a vida social desses educandos.

Baseado em (BAL, 2004²¹), Martins ressalta que as imagens mudam de significados quando muda o seu entorno ou o contexto em que são vinculadas. Para ela, é o significado entre o observador e o objeto que cria possibilidades interpretativas, já que se configuram entre indivíduo, espaço e interação e acontecem em múltiplos campos de recepção e em diferentes circunstâncias, tempos históricos e culturais. (p.28)

Assim, o caráter inclusivo da Cultura Visual abre espaços a discussões sobre as práticas culturais do ver e suas relações com a subjetividade “reconstruindo o conceito de valor num mundo sitiado por imagens que preenchem e instituem as experiências do cotidiano”. (MARTINS, 2007, p. 33).

Não posso afirmar que a imagem tomada por meus alunos como símbolo de contravenção e poder tenha propalado a ideia de violência pelo PCC, mas as analiso como uma forma de mobilizar processos que façam emergir nessas ocasiões, aspectos que estão e

²¹ BAL, M. “El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales”. *Estudios Visuales*, Madri, n.2, 2004, p. 11-49

são relacionados aos movimentos e às nuances visuais dos próprios atores – os próprios alunos.

Ainda de acordo com Martins, as imagens nos constroem como sujeitos numa rede de significados que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura, por meio da inevitável relação entre poder e conhecimento que se “configura na realidade política e cultural pós-moderna com a qual cultura visual se vincula” (p.33). Assim, dentro do escopo social, os estudos da cultura visual rompem com sistemas preestabelecidos de interpretação com expectativas de construir novos significados.

E essa é a essencialidade dessa investigação dentro do ensino da arte/educação: identificar com exaustivo exercício de olhar tanto o voltado ao grafismo disseminado por esses aprendizes como para o meu próprio esforço de compreensão no papel de arte/educadora, dessas significações visuais psicossociológicas, por meio de uma perspectiva voltada às questões sociais, porque culturalmente a sociedade ocidental capitalista é delimitada por desigualdades de classe, étnicas e de gênero que se transformam “em arena de diferentes conflitos sociais” (MARTINS, 2007, p. 35).

Por estes motivos, o hibridismo da cultura visual como campo de estudo examina o papel da imagem na vida e na cultura e cria uma bricolagem teórica e metodológica, articulando fundamentos teóricos, princípios contextuais, políticos e ideológicos fundamentais a qualquer educador ou arte/educador, porque, segundo o autor acima, no cenário atual, teorias totalizantes do conhecimento e da estética foram sustentadas por ideologias dominantes que omitiram e silenciaram vozes (p.37).

Logo, se a pedagogia contemporânea busca tirar o sujeito da imediatez, é importante que sejam revolidos os modos de pensar nossas concepções e práticas educativas sobre como trabalhar com a imagem, recuperando Narrativas que nos falem da vida cotidiana e de sua experiência composicional, pois a problemática da educação pós-moderna reside na forma como vivenciar, interpretar e decodificar essa visualidade social com um olhar crítico e reflexivo.

Há necessidade de compreender o *modus operandi* da recepção e da emissão da imagem e pensar, de acordo Jociele Lampert em *A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: proposição para a formação do professor em Artes Visuais* (2007, p.276) sobre a recepção dessas imagens como um conjunto de relações sociais e culturais da comunicação como processo social. Ora, se a imagem significa algo para complexa relação imagem *versus* identidade, isso está sujeito à forma como o leitor apreende e percebe seus

significados, porque imagens são elaborações apinhadas de significados e dependentes de interações sociais que não “operam em linearidades” (p. 278).

Diante disso, na “sociedade do espetáculo” de Debord apresentada por Martins (2011), Dias (2011) e no “cotidiano espetacular” de Dias (2011), a imagem cotidiana escolar pode ser um objeto problematizador. E esse é o contexto social que deve transcorrer nas discussões acerca do ensino da arte/educação, já que “é na escola ou em grupos de jovens que as identidades se constroem”. (LAMPERT, 2007, p. 279)



Fig. 46. Victor, 13 anos, 5ª série A. Desenho à caneta esferográfica em capa de caderno, 2011. Arquivo pessoal.



Fig. 47. Rafael, 11 anos, 5ª série A. Desenho à caneta esferográfica em capa de caderno, 2011. Arquivo pessoal.



Fig. 48. Leonardo, 12 anos, 6ª série B. Desenho à caneta esferográfica em capa de caderno, 2011. Arquivo pessoal.

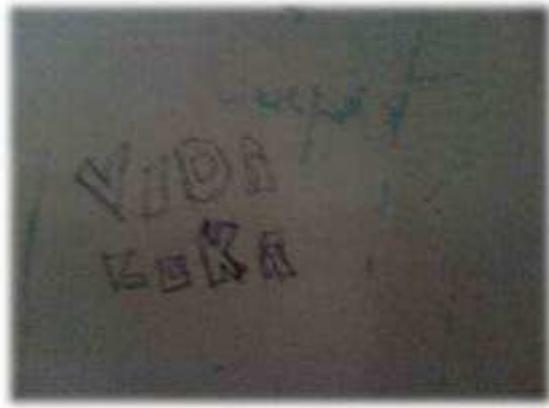


Fig. 49. Inscrição na porta de entrada da sala de aula da 6ª série B, 2011. Arquivo pessoal.

Assim, à medida em que os dias letivos percorrem na E.E. AZ, acentuam-se os comportamentos agressivos e a imposição dos mais fortes sobre os mais fracos, que exigem que sejam cumpridas as suas solicitações. Como, por exemplo, em deixar a mesa de *ping*

pong disponível, mesmo que não seja em horários de seus intervalos ou nas aulas de educação física. Ou por sua vez, crianças entre 10 e 11 anos que brincam no intervalo de “boca de tráfico” ou se impõem a funcionários da escola com ameaças quando confrontados: *cuidado, hein! Eu tenho um irmão que está preso e ele é do PCC.* (Getúlio, 11 anos, 4ª série A) quando interpelado pela auxiliar de limpeza num momento de coação a um aluno do 2º ano para que este lhe cedesse as raquetes. (cfr. Fig. 45,45,46 e 47)

São situações como essas e outras que me fazem refletir sobre um efetivo processo educacional da e na E.E. AZ. Para tanto, cada professor deve atribuir significado ao conhecimento, ensinar a questionar, a refletir e a criticar sobre imbricações identitárias e contextos culturais e sociais, pois permitir o desenvolvimento de tais habilidades é um desafio contemporâneo relevante com o qual a educação deverá lidar.

Por conseguinte, apoiar-me na cultura visual como forma de construir Narrativas, múltiplos potenciais dialógicos, possibilidades de interpretação e articulação de processos educacionais, utilizando essas simbologias marginais, é pensar, de acordo com Martins (2010) que “imagens podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional e à pesquisa aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem”.(p. 25)

O ato de propiciar ao aluno a identificação, a escolha ou a reconstrução de experiências visuais significativas e formadoras auxiliará a criação de espaços para a interpretação de momentos ou aspectos de sua trajetória “buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas que, desafiadoras, sofridas ou decepcionantes, podem ser transformadas em aprendizagem” (MARTINS, 2010, p. 26)

A afirmação primordial de pesquisadores, educadores, pedagogos e teóricos educacionais é que trabalhar com a cultura visual permite um espaço de ação no qual educador e alunos são partícipes de um mesmo processo educacional “onde as práticas educativas devem afirmar/confirmar seu caráter social, cultural e, sobretudo, seu sentido ético e profissional”. (Idem, 27).

Deste modo, para desenvolvermos uma compreensão crítica acerca do mundo que nos circunda, no qual a interpretação de imagens é uma prática social que mobiliza a memória social construída por sujeitos – professor/aluno /a sala de aula/escola/comunidade é, sem dúvida, um local que só terá sentido se concebida como um recurso que possibilita invenções, problematizações e instigamentos.

4. PRÓPRIAS VISUALIDADES

De geração em geração
Todos no bairro já conhecem essa lição...

*Tribunal de Rua*²²
O Rappa

Nesse emaranhado ideológico, político e social que é educação, ao começar um curso voltado a relações humanas como a licenciatura em artes visuais, por exemplo, a teoria passa a ser a forma como nos “representamos” como educadores, mas, a partir do momento em que nos voltamos às práticas, ela passa a ser a afirmação de nossos propósitos sobre o que “somos” como educadores.

Acerca de todas as narrativas apresentadas, minhas percepções sobre o cotidiano da E.E. AZ e a relação de nossos aprendizes com a logotípiamarginal do PCC está em sua condição socioeconômica. Os agravantes sociais como pobreza, violência urbana e drogas, acabam por penalizar esses aprendizes, privando-os de um desenvolvimento pleno, oprimidos por essa viscosidade social e expostos a um mundo cuja tenra idade lhe impede de ter discernimento sobre o que é bom ou ruim.

Falta discernimento também aos educadores que, insensíveis e incapazes de entender os porquês da dificuldade de aprendizagem desses aprendizes, ignoram as relações que provocam respostas afetivas e que desenvolvem estágios psíquicos e cognitivos ideais para o aprimoramento humano.

E foi pensando nisso que se deu o tema desta pesquisa: como uma narrativa pessoal, sob um olhar voltado a um cotidiano escolar fragmentado e pulsante. Foi pensando na construção identitária de meus alunos que me entreguei aos desígnios da cultura visual, não como o termo sugere, mas como forma de comprovar as suas designações baseadas em “visões de mundo” e é, neste sentido, que o trabalho com a cultura visual e o multiculturalismo ancora a composição de atividades que desenvolvam neles a competência de observar, decidir e interpretar uma imagem dentro de seu contexto histórico, político, social e cultural.

No entanto, não teria sentido caminhar sozinha nesse processo de construção teórico/ideológico se não adotasse vários autores como amigos, parceiros, confidentes, em especial Belidson Dias, Raimundo Martins, Maria Emília Sardelich, Irene Tourinho, o grupo de

²² Tribunal de Rua. O Marcelo Yuca. O Rappa. Lado B lado A. Faixa 1. Warner. 1999. CD-ROM.

Ballengee e Stuhr, Fernando Hernandez, Ana Mae Barbosa que clarificaram e direcionaram minhas ideias e ideais. Que me apresentaram outros autores e esses outros, outros... que terminaram por conduzir os meus porquês dentro da essência da cultura visual: deparei que os modos das práticas do conhecimento não podem ser desvinculados das sociais e cotidianas e que, cada vez mais, estas práticas começam a exigir criações de estratégias de investigação condizentes com a experiência do sujeito contemporâneo.

Por isso, *Narrativas visuais: um “olhar” voltado para um cotidiano escolar sob a perspectiva da Cultura Visual e do Multiculturalismo* é apenas uma fresta para tudo o que espero apreender com os estudos da cultura visual ao que concerne a questões educacionais como campo de possibilidades que não se desvincula da dimensão sociocultural, no qual o sujeito é feito e refeito por meio de sua trajetória existencial e, mesmo que mudanças mordazes ocorram em sua identidade individual, as vivências e experiências anteriores permanecem ainda que passem a possuir outros significados e reinterpretações.

Existem lógicas pragmáticas, funcionais, formas discursivas, práticas sociais e modos de se estabelecer relações que evidenciam a natureza dinâmica da realidade e do conhecimento, por isso a educação ‘da’ e ‘pela’ cultura visual perpassa questões e problemáticas em diversas áreas como religião, política, arte, vida urbana, cotidiano, moralidade, etc., sempre na investigação das coletividades complexas, tendo, permanentemente, a sociedade moderno/contemporânea como referência de seus impasses, desafios e contradições

REFERENCIAS

CHANDA, J. *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural: el estado de la pedagogia artística multicultural*. In: JORNADAS CAIXA FÓRUM. Barcelona, 2002. In: SARDELICH. *Leitura de imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*, 2006.

BAL, M. “*El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales*”. *Estudios Visuales*, Madri, n.2, 2004, p. 11-49. In: MARTINS, Raimundo. *A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver*. In: OLIVEIRA, Marilda de (Org.). *Arte, educação e Cultura*. Santa Maria: editoraufsm, 2007. p. 19-40.

BALLENGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A.H.; STUHR, Patrícia L. *Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 264-276. Tradução de Vitória Amaral.

BARBOSA, [online]. Ana Mae. *Arte, Educação e Cultura*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em 20.06.2011

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* – 6.ed. – São Paulo: Perspectiva, 2005. BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. *Entre memória e história*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1-26

BASTOS, Flavia Maria Cunha. *O perturbamento* do familiar: Uma proposta poética para a Arte/Educação baseada na comunidade*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 227-244.

BRASIL, MEC (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**. Brasília, DF MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 06.07.2011.

DIAS, Belidson. (Org.). *Acoitamentos – os locais de sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea . Dossiê Cultura Visual*. In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Faculdade de Artes Visuais/UFGV4, V.4., n. 1 e 2 e Educação. Goiânia, 2006. p. 22-27.

DIAS, Belidson *Cotidiano, prática escolar e visualidades - O cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas*. In: CULTURAVISUAL E ESCOLA. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011

DIAS, Belidson. *Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 277-291.

DIOGENES, Gloria. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo. ANNABLUME, 1998. Disponível em http://books.google.com.br/books?id=pY1bNmF5OPoC&pg=PA2&dq=Gloria+Diogenes&hl=pt-BR&ei=TBvQTfMMoK_gAf_z43DCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=Gloria%20Diogenes&f=false. Acesso em 19.09.2011.

GIL, Gilberto. *Os saberes e as Mandalas*. In: Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. - 1.ed. - Brasília: Ministério da Educação, 2009.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional*/Fernando Hernandez; revisão técnica: Jussara Hofman e Suzana Rangel Viera da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. 128 p. - (Coleção Educação e Arte; v.7)

LAMPERT, Jocielle. *A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: proposições para a formação do professor em Artes Visuais*. In: OLIVEIRA, Marilda de (Org.). *Arte, educação e Cultura*. Santa Maria: editora ufsm, 2007. p. 272-288.

MARTINS, Raimundo. *A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver*. In: OLIVEIRA, Marilda de (Org.). *Arte, educação e Cultura*. Santa Maria: editora ufsm, 2007. p. 19-40.

MARTINS, Raimundo. *Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual*. In: *Educação e Cultura Visual*. Educação & Linguagem/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Humanidades e Direito da universidade Metodista de São Paulo. Volume 13, nº 22, JUL.-DEZ. 2010, São Bernardo do Campo, SP: METODISTA. P. 19-31

MARTINS, Raimundo. (Org.). *Porque e como falamos de Cultura Visual. Dossiê Cultura Visual*. In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Faculdade de Artes Visuais/UFGV4, V.4., n. 1 e 2 e Educação. Goiânia, 2006. p. 65-79.

NONNENMAHER, Solange e PEREIRA, Vera Lucia. *Michel Foucault: modernidade e educação*. 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/004e4.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2011

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. *Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

RITCHER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, 2003.

SARDELICH, Maria Emilia. [online]. *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Departamento de Educação de Universidade Estadual de Faria de Santana - BA. 2003-2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2011.

TOURINHO, Irene. *Desvios e seduções pedagógicas das culturas (não apenas) visuais*. In: *Educação e Cultura Visual*. Educação & Linguagem/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Humanidades e Direito da universidade Metodista de São Paulo. Volume 13, nº 22, JUL.-DEZ. 2010, São Bernardo do Campo, SP: METODISTA. P. 54-76