

PEDAGOGIA VISUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Iandra Pavanati, Mestre em Educação - UFSC. Professora INESA – Joinville, E-mail:
iandrapavanati@hotmail.com**

**Kariston Pereira, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do
Conhecimento – EGC, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, E-mail:
kariston@egc.ufsc.br**

**Paulo Meksenas, Professor do Centro de Ciências da Educação – UFSC, E-mail:
meksenas@terra.com.br**

**Luiz F. J. Maia, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do
Conhecimento – EGC, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, E-mail:
maia@inf.ufsc.br**

Resumo: Neste artigo propõe-se pensar uma formação de professores, para a utilização significativa de variadas linguagens na educação. Considerando o caráter específico das imagens enquanto desafios de contextualização e utilização da visualidade no ensino, atenta-se para as práticas docentes e as condições de vida e de trabalho destes profissionais. Objetiva-se perceber as possibilidades de ações educativas a incorporarem as linguagens visuais, enquanto formadoras de sujeitos capazes de romper com a passividade. Marilena Chaui propõe a superação da condição de “objetos da imagem mercadoria”, assim constituídos devido às características sedutoras dessas imagens e, construir deste modo, outros sujeitos capazes de refletirem sobre o seu tempo, de interpretarem e terem uma visão crítica da realidade com a qual convivem.

Palavras-chave: Formação docente; Linguagens; Pedagogia visual.

VISUAL PEDAGOGY AND FORMATION OF TEACHERS

Abstract: In this article its intended to think a formation of teachers, for the significant use of varied languages in the education. Considering the specific character of the images while challenges in its use in the teaching, it is looked at the educational practices and the life conditions and work of these professionals. It is aimed to notice the possibilities of educational actions to incorporate the visual languages, while formatives of subjects capable to break with the passivity. Marilena Chaui proposes the overcoming the condition of "objects of the merchandise image", constituted like this due to the seductive characteristics of these images and, to construct in this way, other citizens capable to reflect on its time, to interpret and to have a critical vision of the reality that they coexist.

Keywords: Educational formation; Languages; Visual pedagogy.

INTRODUÇÃO

“A escola parece que ainda não se deu conta de que
tudo é mediado pela imagem”.
Silvia da Ros¹.

¹ ROS, Silvia da. Discurso proferido durante o Seminário Especial: Estudos da imagem e pedagogia visual (CED/UFSC). Anotações da aula do dia 18 de outubro de 2004.

Estabelecer um olhar sobre a formação dos professores parece ser uma possibilidade para responder à atual necessidade de capacitação destes profissionais, na utilização de novas tecnologias e linguagens no ensino dos mais diversos campos do conhecimento. Parte-se neste artigo de uma análise sobre a profissão de professor na atual sociedade, de modo a estabelecer uma discussão que possibilite o melhor entendimento de quem é e como vive esse profissional, de acordo com pesquisas desenvolvidas no Brasil e em alguns países da Europa. Em seguida, busca-se observar como alguns autores pensam as diversas linguagens presentes na sociedade contemporânea, os seus limites e possibilidades frente à educação. Em função da proximidade com o campo disciplinar da História, enfoca-se nos referenciais teóricos, pesquisas que levam em conta esta área do conhecimento, contudo, não inviabilizando um olhar mais abrangente sobre as demais áreas da educação.

1 A PROFISSÃO DE PROFESSOR EM CONTEXTO

Pesquisas realizadas a partir das últimas décadas do século XX tem se dedicado a perceber os diversos fatores de limitações às atividades docentes e, ao mesmo tempo, demonstrar as possibilidades de ação desses profissionais. Souza (2001) interessada em perceber a atuação dos docentes ante os manuais didáticos, constata um problema decorrente de uma “forte presença do livro didático nas salas de aula do Brasil” e aponta que, “em vista das críticas as quais os livros didáticos foram alvo, (...) muito dessas críticas foram estendidas à pessoa dos professores”. E continuando, afirma: “docentes que utilizam os livros didáticos são, com certa facilidade, considerados de baixa qualidade intelectual e parco recurso metodológico no ato de ensinar”. Fazendo um estudo etnográfico, onde irá observar as aulas de três professores de História do ensino fundamental, e partindo da hipótese de que “(...) muito embora a presença do livro didático em sala de aula induza o professor a fazer certas escolhas de conteúdo e metodologia, ainda assim, esse professor abre espaço para exercer sua autonomia e criatividade de forma original, em que se evidencia seu estilo didático” (p.07).

A autora vai percebendo as formas, pelas quais os professores se relacionam com o conhecimento – que muito embora passem, na maioria das vezes, unicamente pelos conteúdos dos livros didáticos – não impedem a produção de reelaborações que têm um cunho bem particular e dizem respeito às vivências e experiências de cada um. Essas experiências, como Souza percebeu nas entrevistas que fez com professores, provêm, quer do convívio profissional, da própria formação, da militância política e até do contato com as religiões de cada um.

Com essa qualidade de análise, Souza “parte da dúvida sobre [a] suposta passividade pedagógica dos professores ante a autoridade do livro didático” (p.07) e pretende mostrar que, embora se diga o contrário, os professores, mesmo os que orientam suas práticas em tais materiais, são produtores de conhecimentos. Eles fazem parte da sociedade, interagem com ela, apropriam-se dos mais diversos conceitos, selecionam-nos e os retransmitem nas aulas.

Aponta assim, um problema que permeia o imaginário coletivo acerca dos professores, segundo o qual esses profissionais seriam despreparados e totalmente submissos aos livros didáticos; preconceito ao qual essa autora se opõe, pois percebe o quanto das vivências e experiências pessoais influenciam nas suas práticas. Deste modo, os professores - mesmo pautando-se nos livros didáticos - criam espaço às suas resistências em trabalhar determinados assuntos e até para a análise de elementos aos quais, os livros não atentam, como “a inclusão de textos extraídos de outras fontes, sejam elas outros livros didáticos, ou livros acadêmicos (...), paradidáticos, jornais, vídeos, eventos do momento como: eleição, jogos olímpicos, fatos do noticiário” (SOUZA, 2001, p.153). Dessa forma a autora demonstra o amplo leque de

influências presentes no cotidiano escolar e que ultrapassam a suposta submissão dos professores aos livros didáticos.

Selva Guimarães Fonseca, também se deparou com uma situação de auto-imagem negativa por parte dos professores. Esta autora buscou, por meio de entrevistas a treze professores de História, perceber como esses profissionais significam o seu trabalho. Ela aponta que, inicialmente, encontrou dificuldades ao entrevistá-los, pois “a maioria dos professores tem o livro didático como sua principal referência no trabalho em sala. E de uma maneira geral, eles acham que não têm muito a dizer” (1997, p. 12). Para esses profissionais, as suas práticas não diferem das de qualquer outro professor, pois não faltam críticas ao trabalho destes que se valem dos livros didáticos. O fato normalmente não apontado, é que o único material disponibilizado ao professor, na maioria das escolas, é o livro didático e que se ele desejar inovar, utilizando, por exemplo, uma música, terá de levar para a escola tanto o CD, quanto o aparelho, isso muitas vezes não é possível.

Este estudo de Fonseca investiga as “experiências pessoais e educacionais de professores que atuaram em vários níveis de ensino, sobretudo nas escolas fundamental e média, no sistema educacional brasileiro, desde meados do século XX”, dessa forma a pesquisadora, analisa as mudanças ocorridas no ensino de história na segunda metade do século citado, sem perder de vista a “relação vida pessoal/profissional”, uma vez que o enfoque deste estudo está em “como é ser professor na história do Brasil”. Assim sendo, é muito importante à pesquisa acima referida, o cruzamento entre o contexto social e educacional do período estudado, com os depoimentos dos professores. Para tal, Fonseca vale-se da pesquisa de Esteve, que aponta “um aumento das exigências em relação ao professor”, porém o processo de formação desses professores continuou sem grandes transformações. Conjuntamente, a “inibição educativa de outros agentes de socialização”, especialmente da família, amplia as responsabilidades da escola e dos professores. “O desenvolvimento dos meios de comunicação, alternativos à escola, obrigam o professor a integrar estas novas fontes no seu trabalho, alterando o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos, num momento de ruptura do consenso social sobre os objetivos e os valores que a educação deve fomentar”. Em meio ao dissenso, quanto ao papel da educação e do professor, este profissional, no exercício da docência, se depara com um universo de contradições as quais nem sempre são possíveis de resolver e acaba por tornar-se freqüentemente alvo de críticas (ESTEVE, apud FONSECA, 1997, p. 23-24).

Vale a pena estabelecer um estudo mais detalhado, acerca do pensamento de Esteve² dedicado a entender como ocorre o fenômeno denominado “mal-estar docente” que, segundo o autor, “emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. Esteve, afirma: a busca do entendimento do “mal-estar docente como efeito da mudança social não deve entender-se como um exercício de autocomplacência face aos males do ensino” e sim, enquanto possibilidade de auxílio aos professores, para repensarem o seu papel à luz de uma análise mais precisa da realidade em transformação, contribuindo para evitar a falta de sintonia desses profissionais em relação às transformações sociais. Além disso, também esse estudo em questão, pode desencadear uma tomada de consciência por parte da sociedade, “para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores”, vislumbrando que estes não são os únicos responsáveis pelos problemas do ensino, pois “são problemas sociais e

² ESTEVE, JOSÉ M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124. Este artigo é uma síntese das pesquisas desenvolvidas pelo autor ao longo da década de 1980, na Universidade de Málaga, Espanha e, embora tenham sido baseadas na realidade europeia têm muitas semelhanças com a realidade brasileira.

requerem soluções sociais”. Por fim, Esteve percebe que em decorrência do estudo de como as mudanças sociais produzem o mal-estar docente, pode-se estabelecer modos de intervenção que de fato contribuam para a melhoria das condições de trabalho dos professores (ESTEVE, 1995, p. 98).

É possível perceber, ainda, a preocupação com a educação e com um certo mal-estar docente, na obra organizada por Franchi (1995), em que os autores expõem como vêm as alterações, pelas quais o ensino brasileiro passa nas últimas décadas, tais como “o crescimento interno das instituições escolares, sua complexidade administrativa e pedagógica, a burocratização dos processos, a escassez de recursos destinados à educação e, acima de tudo, as condições de trabalho dos docentes” e que provocam, no seu olhar, uma “crise na educação” e esta “crise atinge pessoal e profissionalmente os professores e professoras, considerados os primeiros responsáveis por ela” (p. 11). Enumera supostas vantagens que os professores têm em relação a outros profissionais, tais como o regime estatutário com estabilidade e referente àqueles que atuam no serviço público, relativa autonomia em sala de aula, sistemas de avaliação e gratificação/sanção quase inexistentes. No entanto, ela afirma que estas vantagens não impedem a emergência de um mal-estar entre os professores. Buscando entender melhor essa realidade a autora procurou ouvir os docentes de sua região – São Carlos e Campinas, no Estado de São Paulo – a respeito das impressões desses profissionais sobre, a “sua carreira, seus salários e sobre as novas orientações pedagógicas que lhes vêm de cursos de extensão cultural”. Com esse trabalho, a mesma pôde perceber ainda, que aspectos como, a questão do saber e da relação pedagógica são importantes fatores “de alívio/agravamento das tensões e do desconforto que os mestres sofrem em seu trabalho” (p.20).

Em se tratando das condições atuais do trabalho docente, Franchi relaciona como principal empecilho, à renovação pedagógica, apontado pelos depoentes, a situação salarial que obriga a uma jornada de trabalho excessivamente elevada. As diferentes gestões de governo, por sua vez, procuram sempre desvincular os programas de valorização salarial, dos incentivos de qualificação profissional, contudo, sem a recuperação dos níveis de salário dos professores, nenhum projeto poderá obter sucesso.

Pelos conteúdos dos depoimentos colhidos, a autora percebe que os professores têm consciência dessa relação, em que os baixos salários impõem uma jornada de trabalho elevada e em diversos locais, impede a reflexão sobre as práticas e o amadurecimento das experiências do professor, além de impossibilitar o devido preparo das aulas, o estudo e a implementação consciente e refletida dos conteúdos dos programas de qualificação a eles proporcionados. Tal hipótese se confirma no depoimento obtido por Franchi, de um professor, que permaneceu no ensino secundário, entre os anos de 1951 e 1968 e que atualmente dedica-se ao ensino superior, afirma ele:

Fui deixando o magistério secundário a partir de 1960, quando percebi que o salário e as condições de trabalho ficavam cada vez piores. Antes, podia manter a família com um certo padrão, comprava todos os meses novos livros (...). Pude comprar um carrinho, um Ford 51, e cheguei até um Fusca zero. O importante é que todos os professores tinham disponibilidade e estímulo para ler e se aperfeiçoar, sem que precisassem organizar cursos de reciclagem para eles. Até porque começavam apoiados, na própria escola, por professores mais experientes e permanentes, dando aulas extraordinárias. Muitos dos colegas, como eu, acabamos nas universidades com essa formação autodidática, que o professor tinha tempo e dinheiro para fazer (apud FRANCHI, 1995, p. 21).

Com tal depoimento, a autora procura demonstrar que, quando os professores possuíam tempo e dinheiro, eles se auto-aperfeiçoavam, dispensando a necessidade do Estado promover grande número de cursos de capacitação. Ou seja, a questão da educação, em alguns

casos, ultrapassa o financiamento, para incidir sobre a qualidade da gestão desse financiamento.

Porém, com todos os contratempos que têm dificultado a realização de uma efetiva formação contínua dos professores, a autora acredita que esta possa ocorrer, desde que se criem as condições para uma reforma educativa em que os professores, enquanto “atores principais dessa reforma”, sejam integrados ao projeto com condições dignas de trabalho. Dessa forma, Franchi percebe que as experiências inovadoras desses docentes poderão ser aproveitadas e difundidas não só em suas unidades de ensino, como em todo o sistema educativo.

A principal ênfase de Franchi se constitui na afirmação da necessidade do trabalho em equipe, para se obter sucesso com os projetos de atualização docente. A valorização dos grupos que estejam desenvolvendo experiências significativas, por meio da promoção de espaços, pelos quais garanta-se a “segurança pessoal e institucional aos que arrisquem algo de novo em suas práticas” (p. 78), onde se estabeleça permanentemente o olhar retrospectivo de auto-avaliação das práticas e espaços em que o diálogo acerca dos desacertos e problemas do dia-a-dia das salas de aula, possa ser realizado.

A pesquisadora Maria Helena Cavaco, da Universidade de Lisboa, se dedica ao estudo das mudanças por que vem passando o ofício do professor, enquanto decorrente de alterações próprias da contemporaneidade, que afetam a sociedade e também a escola, tais como:

(...) o envenenamento progressivo do solo, da água e do ar do nosso planeta, a urbanização incontrolada, o anonimato e o vazio social, o agravamento das assimetrias, a reorganização do mundo do trabalho, as pressões da economia consumista e o efeito dos “mass media” sobre os sistemas de comunicação (1995, p. 157).

Afirma, que tais fatores são apontados pela maioria dos estudiosos, como desencadeadores de crise na educação, que fazem com que os aspectos mais conservadores da escola sejam reafirmados e a sua dimensão de reprodução acrítica do sistema se fortaleça. Cavaco, no entanto, procura ver por um outro ângulo esses fatores negativos, que poderiam ser os imperfeitos resultados “de um imenso esforço social no sentido de criação de oportunidades para os mais desprotegidos e um dos poucos lugares onde é possível o convívio vivencial entre pessoas situadas em estratos econômicos e sociais diferenciados” (p. 158).

Percebe a possibilidade de convivência no espaço escolar de sujeitos dos diversos estratos sociais como enriquecedora, contudo não nega as dificuldades enfrentadas pela escola e que, em função delas, emergem muitas tentativas de mudança, inclusive por parte dos governos, por trás de discursos que afirmam as possibilidades de inovação, criatividade e autonomia, escondem-se as reais condições de trabalho, onde as rotinas estritamente regulamentadas impedem a plena vivência nos espaços escolares.

Outro ponto de dificuldade está relacionado às expectativas da sociedade em sincronia com a escola, que se manifestam muito contraditoriamente, pois, aposta-se na possibilidade da escola promover a democratização e a igualdade, no entanto, “exige-se-lhe que selecione em função de critérios de excelência cristalizados”. Ao invés da proclamada escola humanista que busca facilitar a auto-realização, o sistema educativo promove apenas a satisfação econômico-social de formação profissional. Com isso, as dificuldades que são sentidas no cotidiano da escola e que geram desconfianças e autolimitações são mantidas ocultas, com os professores assumindo-se por vezes, como culpados e assim não se apropriando de um conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional e dos caminhos para a transformação.

Com seus estudos da carreira profissional e pessoal dos professores, Cavaco estabelece, em síntese, que as condições iniciais da profissão se caracterizam por insegurança e instabilidade de sobrevivência. Com isso, os jovens professores, demonstram sentimentos de ansiedade e desconfiança que multiplicam os receios e já de início dificultam o

desenvolvimento vocacional harmonioso. Ela percebe que as lembranças destes tempos estão sempre sendo reatualizadas na memória ao longo do percurso profissional.

Na meia idade, é possível distinguir duas linhas gerais presentes ao longo do percurso profissional que se aprofundam e se distanciam. Uma, onde ocorre a valorização dos aspectos burocráticos e se tende a aceitar resignadamente as disposições hierárquicas, onde se dá o isolamento na ação pedagógica e o ceticismo ante as mudanças. Outra linha geral, pelo contrário, encontra sentido na inovação, acolhe a diversidade e procura partilhar as experiências, questiona as situações, contextualiza os acontecimentos, reconhece os olhares dos outros e procura persistir na apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional.

Para a autora parece que o modo mais feliz de prosseguir a carreira docente decorre da capacidade de se estar atento para a aceitação da aventura, dos riscos e desafios, da busca de realização das metas, da capacidade de analisar a própria experiência nos seus erros e acertos e de escutar e reconhecer a razão dos outros.

2 EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

Partindo do estudo da produção intelectual existente acerca da utilização de diversas linguagens na educação, percebe-se que ainda falta a este campo, uma efetiva produção de conhecimento sobre as fontes visuais. Considerando o apontado por Ulpiano Bezerra de Meneses (2003), pode-se perceber apenas em relação à fotografia um avanço mais significativo em múltiplos enfoques, pois segundo ele continua-se “a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no final do século atrasado. É o uso como ilustração” (2003, p. 20-1). Procurando ultrapassar o uso das imagens e também dos demais recursos audiovisuais como meras ilustrações é necessária a análise da produção que discute a sua utilização didática. Aproveitando as pistas de Meneses (2003) sobre os avanços da fotografia no campo da história, alguns autores tornam-se importantes para uma análise específica a respeito de tais linguagens.

Ernesta Zamboni, em artigo da Revista Brasileira de História, se debruça sobre as implicações da fotografia enquanto recurso didático afirmando que:

A fotografia como linguagem documental representa uma dada realidade em um determinado momento. O fotógrafo é um sujeito que conhece o tema que está sendo registrado, uma pessoa que tem um olhar direcionado e cheio de significados e significantes. Entre os dois momentos fotográficos, a criação e a produção, o fotógrafo é envolvido em um conjunto de decisões que vão desde a escolha do filme (marca, asa, cor) até a qualidade do papel no qual o filme será revelado. São os detalhes referentes à intensidade de luz, cor, velocidade, aproximação, tipo de lente existentes no momento da fotografia, que dão ao fotógrafo a concretude de suas intenções (1998, p. 92).

Zamboni toma a fotografia como documento, produzido intencionalmente por um sujeito, que ao optar por um ou outro tipo de material na sua confecção, está exercendo uma escolha voluntária. No entanto, esta fotografia também é um monumento, algo como afirma Le Goff: “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (1996, p. 545). Assim sendo, a fotografia não é somente a produção de um indivíduo isolado, mas sim de um sujeito o qual atua e se relaciona em sociedade. A partir dessa constatação avança-se de modo a deduzir-se que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (p. 545). Tal concepção leva a uma utilização mais emancipada da fotografia em sala de aula, pois se assume a possibilidade de questionamento do documento, tomado não mais como verdade irrefutável.

Miriam Moreira Leite contribui para essa discussão ao apontar como

(...) as fotografias devem ser consideradas pelos historiadores da mesma forma que outra prova qualquer – “avaliando mensagens que podem ser simples e óbvias ou complexas e pouco claras. Nunca contêm toda a verdade e muitas vezes se limitam a registrar aspectos visíveis, de matéria-prima a ser elaborada” (2001, p. 26-27).

Com essa afirmação, a autora atenta para o caráter de verdade o qual se costuma atribuir à fotografia, uma vez que seria a apresentação de um instante da realidade aprisionado e visível. Propondo a utilização da fotografia com a superação dos mitos de realidade, veracidade e imparcialidade os quais têm cercado esse recurso, afirma que “após a identificação do conteúdo da fotografia é preciso deduzir o que *não* se vê, em torno daquilo que se está vendo” (p.44), ou seja, nas imagens é importante se ouvir as vozes e os silêncios. Isto representa, no dizer de Cardoso e Mauad o grande desafio que a fotografia lança ao historiador: “como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico” (CARDOSO; MAUAD,1997, p. 405).

A fotografia passa a ser tomada enquanto uma representação da realidade a qual constrói sentidos e, portanto, deve ser analisada e contextualizada pelo professor quando da sua utilização didática, pois,

(...) a representação do real é em si mesma uma transformação do próprio real. Ao pensar neste real, o fotógrafo pensou em todos os referenciais que estão ao seu redor. Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nessas representações uma mensagem (ZAMBONI, 1998, p. 92-3).

É lugar comum entre os historiadores a necessidade de manter sempre um olhar crítico sobre as fontes utilizadas. No entanto, em se tratando de fotografia esse olhar deve estar, seguramente, mais aguçado. Eduardo França Paiva aponta que “é importante lembrar, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna” (2002, p.18). Para o autor, o perigo de se tomar a fotografia – representação do real – como o próprio real é maior que o de outras fontes, pois elas são capazes de seduzir, como afirma:

(...) a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o poder de cegar a vítima e de conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, (...) Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente (p. 18-9).

Tomados os devidos cuidados, a fotografia torna-se uma grande aliada na renovação metodológica sempre necessária nas ciências humanas. Paiva, após expor os limites e perigos da iconografia³, afirma as possibilidades dessas fontes, pois,

Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos (p. 19).

³ Conforme Paiva, “iconografia é um termo que significa a imagem registrada e a representação por meio da imagem. A origem do termo é grega. Ele deriva da palavra *eikón*, que significa imagem. Daí *eikonographía*, que se transformou em *iconographia* no latim, transformando-se em iconografia em português” (2002, p. 14).

Importa, pois, frisar a necessidade do professor/pesquisador estar atento à interpretação crítica da fotografia em sala de aula, visando a uma compreensão da imagem e das condições – espaço/tempo – em que foi produzida. Tal observação é importante principalmente em razão do momento histórico contemporâneo, onde se vivencia uma reificação das imagens, principalmente das fotografias, muito utilizadas enquanto valor de troca pela propaganda.

Marilena Chauí (2004) em artigo, publicado no jornal Folha de São Paulo, analisa o livro “Videologias – Ensaio sobre televisão”, de Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl. Esta análise se aproxima de uma interpretação crítica das imagens na atual “sociedade do consumo e do espetáculo na qual o gozo e a satisfação se tornaram imperativos sociais e morais” (p.13). Para tanto, a categoria elaborada por Marx sobre o fetichismo da mercadoria é significativa para procurar-se entender, na atualidade “o modo de produção do imaginário contemporâneo pela compreensão crítica da imagem” (p.12). Segundo Chauí, o fetichismo da mercadoria foi pensado por Marx para:

(...) descrever o processo social de inversão da realidade social, isto é, o fato de que no modo de produção capitalista, em lugar das relações sociais serem relações entre sujeitos mediadas pelas coisas, elas são relações entre coisas mediadas pelos sujeitos. Ou, melhor, as mercadorias são fetiches porque parecem ter vida própria, personificam-se, enquanto os indivíduos que as produziram se tornam peças de uma engrenagem produtiva, se coisificam e se relacionam entre si como mercadorias que produzem mercadorias (p.12).

Uma alternativa ao fetichismo da mercadoria-imagem no ensino é proposta por Paiva, ao sugerir que se adote como embasamento necessário à utilização de imagens, as categorias históricas de permanência ou continuidade e de ruptura ou descontinuidade, segundo o qual,

(...) é necessário tomá-las, transformando-as em indagações, em questões, em problemas, que devem ser sempre colocados às fontes icônicas, sejam elas quais forem, assim como qualquer outro tipo de fonte usada pelo historiador. O jogo estabelecido entre as mudanças e as permanências históricas no que tange aos valores, gostos, idéias, conhecimentos, referências e padrões é uma das chaves principais para que se possa compreender melhor a história das imagens e a nossa relação intensa com elas (2002, p. 27).

Tomar as fotografias de forma problematizada e contextualizada enquanto fontes para o ensino parece ser uma saída significativa em se tratando de uma realidade permeada por imagens e vivenciada tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Considerar as fotografias como fontes, ou seja, documentos capazes de serem interpretados enquanto o resultado do trabalho humano e, portanto, históricos podem constituir-se em possibilidades de superação do seu mero valor de troca e passarem a revelar um valor de uso, de produção de conhecimentos.

Fica clara a importância da utilização didática da fotografia também no artigo de Zanella, Lenzi e Campos, onde as autoras analisam o trabalho realizado com uma turma de alfabetização de adultos, com a qual se desenvolveu um trabalho mediado por esse recurso, percebendo a sua importância no ensino:

Experiências dessa natureza contribuem para a formação do pensamento divergente, que ajudam a quebrar a rigidez do certo e do errado ou dos que sabem e dos que não sabem. A linguagem não-verbal, ou seja, a linguagem visual, propicia espaços de criação, de descobertas de outros modos de conhecer e aprender, levando o indivíduo a reconhecer-se como sujeito de saberes (2003, p. 178).

Oportunamente, a possibilidade dos alunos, nesse caso específico, produzirem as fotografias a serem analisadas em sala de aula favorecia a aproximação deles com o mundo

letrado, permitindo aos sujeitos se identificarem enquanto produtores daquilo que estavam analisando.

Susan Sontag em “Sobre fotografia” (2004) analisa as relações entre o real e as imagens, tomando a afirmação de Feuerbach, expressa no prefácio à segunda edição de “A essência do cristianismo” (1843). Segundo Sontag, “Feuerbach observa a respeito da ‘nossa era’ que ela ‘prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser’” (2004, p.169), para a autora tal pensamento de Feuerbach pouco tempo após a invenção da câmera fotográfica constitui-se num “lamento premonitório” da definição reconhecida a partir do século XX acerca de que:

(...) uma sociedade se torna ‘moderna’ quando uma de suas atividades principais consiste em produzir e consumir imagens, quando imagens que têm poderes excepcionais para determinar nossas necessidades em relação à realidade e são, elas mesmas, cobijados substitutos da experiência em primeira mão se tornam indispensáveis para a saúde da economia, para a estabilidade do corpo social e para a busca da felicidade privada (p. 169-70).

Esta constatação se faz pertinente principalmente após a criação da fotografia, imagens as quais desfrutam de importante autoridade na sociedade moderna. Sontag afirma serem as fotografias “capazes de usurpar a realidade” – por não serem somente imagens, as fotografias não são apenas interpretações do real, elas também são vestígios, “algo diretamente decalcado do real”, para a autora existe uma especificidade na fotografia porque outras imagens, como uma pintura, por exemplo, mesmo equiparando-se aos padrões fotográficos de semelhança ela nunca supera o caráter de interpretação, enquanto uma “foto nunca é menos do que o registro de uma emanção (ondas de luz refletidas pelos objetos) – um vestígio material de seu tema” (p. 170). Tal constatação leva a se pensar no problema levantado por Feuerbach do original e da cópia na sociedade moderna, para tanto Sontag apóia-se na observação do historiador da arte Ernest Gombrich, segundo o qual “quanto mais retrocedermos na história (...), menos nítida será a distinção entre coisas e imagens reais”, ou seja, nas sociedades primitivas as imagens (cópias) e as coisas retratadas (originais) eram apenas duas manifestações diferentes da mesma energia. Para Feuerbach, o qual assume a defesa do real, equiparar a imagem à mera aparência, tomando-a como completamente distinta do objeto retratado é necessidade premente para o processo de dessacralização o qual separa as sociedades modernas, das sociedades primitivas – “mundo dos tempos e dos lugares sagrados em que se acreditava que uma imagem participava da realidade do objeto retratado” (p. 171). Dessa constatação a autora aponta:

O que define a originalidade da fotografia é que, no exato momento em que o secularismo triunfou por completo na longa, e crescentemente secular, história da pintura, algo semelhante ao status primitivo das imagens renasce – ainda que em termos inteiramente seculares. Nosso sentimento irreprímível de que o processo fotográfico é algo mágico tem uma base genuína. Ninguém supõe que uma pintura de cavalete seja, em nenhum sentido, co-substancial a seu objeto; ela somente representa ou alude. Mas uma foto não é apenas semelhante a seu tema, uma homenagem a seu tema. Ela é uma parte e uma extensão daquele tema; e um meio poderoso de adquiri-lo e ganhar controle sobre ele (p. 171-2).

Sontag historiciza a interpretação da fotografia como expressão do real e a partir de tal aponta para um fenômeno novo: a fotografia, ao restabelecer a primitiva forma de relação – a identidade parcial entre imagem e objeto – inaugura uma nova potência da imagem. “A noção primitiva de eficácia das imagens supõe que as imagens possuem os predicados das coisas reais, mas nossa tendência é atribuir a coisas reais os predicados de uma imagem” (p. 174). A autora percebe uma mudança ocorrida a partir do século XIX nas noções de imagem e realidade a qual explicaria a preferência à imagem:

‘Nossa era’ não prefere imagens a coisas reais por insensatez, mas, em parte, em relação às maneiras como a noção do que é real progressivamente se complicou e se enfraqueceu, e uma das primeiras maneiras, surgida nas classes médias esclarecidas no século XIX, foi a crítica da realidade como uma fachada (p. 176-7).

Exemplificando essa afirmação chega-se a Feuerbach que, ao chamar a religião de “o sonho da mente humana”, acabou por reduzir grandes porções do que até então fora visto como real a mera fantasia. Sontag explica ser este um meio “de experimentar a realidade como um conjunto de aparências, como uma imagem” (p.177). Para a autora, este foi um processo o qual obteve como resultado na modernidade, não a tomada das imagens como coisas reais, mas, em suas palavras:

(...) em vez disso, a realidade passou cada vez mais a se parecer com aquilo que as câmeras nos mostram. É comum, agora, que as pessoas, ao se referirem a sua experiência de um fato violento em que se viram envolvidas – um desastre de avião, um tiroteio, um atentado terrorista –, insistam em dizer que ‘parecia um filme’. Isso é dito a fim de explicar como foi real, pois outras qualificações se mostram insuficientes (p. 177).

Tal associação entre fatos violentos, por exemplo, e um filme passa a ser cada vez mais próxima à medida que os sujeitos estão mais habituados a visualizarem as imagens em movimento, no cinema e principalmente na televisão – a qual está muito presente no cotidiano dos sujeitos contemporâneos – em que estas imagens (fotográficas no cinema e eletrônicas no caso da televisão) estão conjugadas aos sons, estes meios de comunicação de massa: as mídias⁴ passam a construir novos modos de compreensão do mundo e novos posicionamentos ante o real. Conforme Belloni (2001),

Mesmo a representação das situações ficcionais, porém, são produzidas na televisão sob formas aparentemente realistas dificultando a distinção entre ficção e realidade. A força da representação das imagens, suas possibilidades de analogia direta com objetivos conhecidos, fazem das mensagens televisuais e cinematográficas uma presença mágica e difusa que envolve o mundo da civilização industrial aos olhos das novas gerações (...). A mídia parece cada vez mais substituir com suas imagens factícias as experiências realmente vividas (p. 60).

A autora propõe um “programa de formação do telespectador” como possibilidade de superar a artificialidade das imagens midiáticas e a falta de experiências dos sujeitos da educação, no qual a sensibilização dos professores é fundamental para a construção na escola, de conhecimentos importantes ao posicionamento crítico das novas gerações diante das mídias.

Para Solange Jobim e Souza (2000), experimenta-se uma “estetização da vida cotidiana”, ou seja, o sujeito moderno é bombardeado por cerca de mil imagens por dia e, segundo ela:

A análise da tensão entre real e imaginário na pós-modernidade destaca o efeito perverso da hiperestimulação que leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em seqüências narrativas. Tal perda do senso de realidade se dá pela vivência crescente da imediatez, da fragmentação e da intensidade das experiências fugazes que constituem o dia-a-dia do homem contemporâneo, principalmente

⁴ De acordo com Belloni (2001): “literalmente, ‘mídia’ significa meios, é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina ‘media’, plural de ‘medium’ que quer dizer meio. No Brasil, este termo parecia adequado até o final dos anos de 1980, por duas razões: primeiro, porque definia o fenômeno por aquele elemento que lhe dá a característica essencial – o veículo, o suporte técnico, a máquina (...); segundo, porque era assim que a *mídia* se autodenominava, incluindo neste substantivo coletivo todo o vasto e complexo sistema de comunicação. Durante os anos de 1990, pudemos observar uma evolução em direção ao neologismo *mídias*, um duplo plural, que parece ter a função de ampliar e tornar flexível o conceito” (grifos da autora. BELLONI, M. L. 2001, p. 45).

daquele que vive nas grandes metrópoles e dificilmente tem como escapar dos efeitos produzidos pela comunicação de massa em seu aparelho sensorial (p. 16).

A autora nos remete à afirmação de Larossa (2002), para o qual é necessário nos dias atuais “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (p. 24) esta necessidade se faz urgente aos sujeitos para serem capazes de sobressaírem-se às “experiências fugazes”, assim definidas por Jobim e Souza e se constroem sujeitos da experiência tal como descreve Larossa⁵.

Jobim e Souza aponta a mídia como principal responsável por tornar as imagens apenas simulacros do real, no entanto, é capaz de propor a superação dessa “visão sombria do possível empobrecimento da experiência do homem na relação com a imagem (...) pela compreensão de que é no uso da própria imagem que reside a possibilidade de uma reflexão crítica sobre os múltiplos caminhos (...) nela contidos” (p. 18). Pensando a imagem enquanto possuidora de múltiplos caminhos, a autora atenta para a sua relação com os textos. Existe atualmente um desafio percebido por Jobim e Souza: “a necessidade de uma recomposição fundamental do modo de narração” (p. 18), ou seja, na sociedade contemporânea ocorre uma grande simultaneidade de acontecimentos, sendo impossível contar apenas com um fio narrativo o qual marche em apenas uma direção, os acontecimentos atravessam-no em várias direções. Desse modo a autora propõe ser “no diálogo entre a linearidade do texto e a transversalidade da imagem que reside a possibilidade de se produzir um novo olhar sobre a contemporaneidade” (p.18).

Tal como Jobim e Souza, Nelson B. Peixoto (1988) percebe nas sociedades contemporâneas a emergência do “ver como um problema”, criando uma descartabilidade, não só das coisas, mas principalmente das imagens e, diante disso questiona: “como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa?” (p. 361). Este autor distingue as cidades contemporâneas, das cidades por ele denominadas de “tradicionais” e aponta as transformações ocorridas nestas últimas, as quais deram lugar às contemporâneas. A sua descrição das cidades tradicionais afirma que elas

(...) eram feitas para serem vistas de perto, por alguém que andava devagar e podia observar os detalhes das coisas. Um prédio feito para ser observado por quem passa na calçada, a pé, pode ser ornamentado. É através de suas formas arquitetônicas que ele nos diz o que ele é (p.361).

A partir das cidades tradicionais Peixoto percebe as alterações das cidades contemporâneas, de um mundo que se movimenta veloz, de sujeitos os quais são passageiros metropolitanos sempre em movimento. Tal velocidade, segundo o autor “determinaria não só o olhar, mas sobretudo o modo pelo qual a própria cidade, e todas as outras coisas, se apresentam a nós” (p. 361). Assim sendo, as cidades contemporâneas têm se confundido com *outdoors*. Para os passageiros que se movimentam velozes em automóveis, os elementos dessas paisagens urbanas apresentam-se sem profundidade, a velocidade provoca um achatamento da paisagem o qual desencadeia um “processo de superficialização” dos prédios e dos habitantes:

(...) a arquitetura, sob o impacto da velocidade, perde espessura. A construção tende a virar só fachada, painel liso onde são fixados inscrições e elementos decorativos, para serem vistos por quem passa correndo pela auto-estrada. Ocorre uma superficialização do prédio: por trás da fachada, ele é um simples galpão igual a todos os outros. Toda a arquitetura pós-moderna consiste nesta transformação do prédio em mural, em letreiro, em tela (p. 362).

⁵ Sobre o conceito de experiência em Larossa, ver: PAVANATI, Iandra. *Professores de história: o processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora o uso de recursos audiovisuais*. 2005. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

Tais transformações descritas por Peixoto em relação às cidades, convertem-se em fatores de mudanças nas percepções dos sujeitos contemporâneos, os quais convivem nesse mundo da velocidade e da imagem e constitui-se numa necessidade premente aos educadores voltarem a sua atenção para essa realidade, da qual estão emergindo os sujeitos da educação. Embora parecendo estar tudo indistinguível, é necessário olhar.

Esta preocupação em perceber como os alunos, os quais possuem vivências diferentes dos seus professores com relação às imagens, podem ser tocados pelo ensino também aparece em Barros, Abicail e Afonso Jr. (2003), para os autores uma saída possível à educação está na formação dos profissionais, os quais precisam ser preparados para a interpretação dessas linguagens:

Apesar das possibilidades presentes no tratamento das imagens em sua discursividade, a formação do profissional de ensino tende a tratá-la no interior de um esquema figurativo, desconexo, onde os famigerados cartazes solicitados aos alunos expressam a tradição da imagem como ilustração, sobredeterminada à escrita. Perde-se assim a chance de apreensão discursiva, subjetiva, histórica e ideológica de um patrimônio composto por gravuras, fotos, pinturas, filmes, desenhos televisivos, cartazes, charges, caricaturas, sites. Essa inércia expressa antes de tudo a ausência de um espaço teórico suficientemente consolidado para participar de forma substantiva na formação e capacitação de professores e pedagogos. Tornamo-nos assim, tão somente 'objetos da imagem mercadoria', alienando-nos de nossa condição de 'sujeitos do olhar'. O olhar dos indivíduos, que poderia subjetivar a dimensão objetiva da imagem é, cada vez mais, subsumido pela figuração que seduz e se impõe pela composição, figuração, cromatismo, subjugados pela indústria do entretenimento (2003, p. 27).

Os autores discutem a necessidade da formação dos profissionais de educação, atentar para a realidade contemporânea, na qual as novas gerações de sujeitos estão se relacionando com um mundo diferente do existente quando os seus professores eram jovens. Tal realidade é mediada e até construída, determinada pela imagem. Sendo assim é importante o desenvolvimento de uma educação capaz de romper com a passividade dos sujeitos – os quais têm se convertido em “objetos da imagem mercadoria” devido às características sedutoras dessas imagens – construindo assim outros sujeitos capazes de refletirem sobre o seu tempo, capazes de interpretar e terem uma visão crítica das imagens com as quais convivem e que lhes passam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observados os autores dedicados a pensar a profissão docente, pode-se perceber deste panorama que Souza prioriza um olhar sobre as práticas dos professores que utilizam livros didáticos e percebe, ao contrário do comumente apontado, a existência de particularidades desenvolvidas pelos professores nas aulas a permitirem a autonomia frente aos manuais, tais como a utilização de textos acadêmicos, imagens e jornais. Tal estudo de Souza assinala a existência das particularidades de cada professor no modo de desenvolver as suas aulas, de modo a romper com a aparente submissão aos livros didáticos.

Fonseca prioriza o entendimento sobre as condições de trabalho e os significados construídos por professores sobre as suas práticas. Tal estudo oferece um panorama do ensino de história no Brasil na segunda metade do século XX, pois demonstra várias influências sentidas pelos professores ao longo das suas carreiras e tais influências estão intimamente ligadas e presentes nas aulas, constituindo-se em fatores do processo de construção das identidades desses profissionais.

Para entender um fenômeno denominado “mal-estar docente”, a influenciar sobremaneira os professores nas últimas décadas, o artigo de Esteve é chave, pois relaciona-

no às mudanças sociais aceleradas. Em consonância a tal artigo, encontra-se o trabalho de Franchi, relacionando como principal fator desse mal-estar; a desvalorização salarial sofrida pela profissão de professor. A autora contextualiza a desvalorização dos salários dos docentes relacionando-a como principal empecilho à renovação pedagógica.

Cavaco estuda o posicionamento dos professores ante a realidade vivenciada e como se processa a relação da passagem dos anos pela idade e pela profissão, que alterações produz a passagem do tempo vivido quanto ao saber. A partir da realidade portuguesa, procura deslocar um pouco o foco de análise, a qual normalmente parte de um olhar pessimista sobre a realidade heterogênea em que as escolas estão inseridas, para perceber como oportunidade enriquecedora, a convivência no espaço escolar, de indivíduos dos diversos extratos sociais.

Deste modo, podemos perceber a necessidade de uma formação docente capaz de constituir-se numa “pedagogia visual”, dedicada à educação do olhar, a qual seja disponibilizada aos professores, pois, estes profissionais tem sido – de acordo com os autores dedicados a pensar o fenômeno da visualidade na sociedade contemporânea: Jobim e Souza, Chauí, Belloni, Zanella, Lenzi, Campos, Barros, Abicail e Afonso Jr. – desafiados a construir uma educação significativa para as novas gerações, as quais possuem uma forma de ver o mundo e relacionar-se com ele bastante diferente das gerações anteriores e que demandam atenção dos educadores, para poderem entender estes novos alunos e esta nova realidade que se constrói.

Acredita-se deste modo, que se possam construir sujeitos do olhar, capazes de desconstruir as representações imagéticas, de perceberem o seu caráter histórico de produções as quais se prestam a algo determinado pelos seus produtores em um tempo e espaço específicos.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Armando Martins de; ABICAIL, Célia Belmiro; AFONSO Jr, Delfim. Notas sobre as práticas educativas ao olhar: desafios na formação do educador. In: BARROS, Armando Martins de (Org.). *Práticas discursivas ao olhar: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion e MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A forma da violência. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 jun. 2004, Caderno Mais.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTEVE, JOSÉ M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

- FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____ (org.). *A causa dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: _____ (Org.). *Mosaicos: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p.20-8.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ª ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 23, nº 45, 2003.
- PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PAVANATI, Iandra. *Professores de história: o processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora o uso de recursos audiovisuais*. 2005. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 361-5.
- SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SOUZA, Ivonete da Silva. *A autoridade da fonte: como professores de história utilizam o livro didático*. Florianópolis, 2001. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 18, nº 36, 1998, p. 89-101.
- ZANELLA, Andréia Vieira, LENZI, Lúcia Helena C. e CAMPOS, Neide Pelaez de. Da fotografia à grafia de novas trajetórias: retratos de um processo. In: COSTA, Fabíola C. B. e CAMPOS, Neide P. de (Orgs.). *Artes visuais e escola: para aprender e ensinar com imagens*. Coleção Cadernos CED. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p. 175-89.