

Currículo, cultura visual e sexualidades: desafios e potencialidades para o contexto escolar

Anderson Ferrari

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juíz de Fora - UFJF, Brasil

aferrari13@globo.com

Resumo

A temática e a relação entre Currículo, Cultura Visual e Sexualidades são centrais quando observamos a presença constante de artefatos que são utilizados no cotidiano escolar para produção de imagens. Desta forma, se coloca um desafio para as escolas que passa pela formação docente e o currículo, entendendo que a sociedade imagética nos impõe um trabalho com a cultura visual, como um campo de saber. Partindo do pressuposto que somos uma sociedade imagética, estou interessado em problematizar quais saberes são apropriados pelos alunos e alunas nesta relação com as imagens e como elas constroem saberes. Desta forma é possível afirmar que esse artigo está interessado na relação entre Artes, Cultura Visual e Educação. Assim sendo, ele parte de uma produção realizada a partir da proposta da disciplina de Artes, no interior de uma escola pública federal na cidade de Juiz de Fora. Realizado por adolescentes, o curta metragem “O Mistério do Estuprador” nos possibilita pensar a articulação entre essas três áreas de conhecimento, entendendo-as como resultado de processos históricos e culturais, com implicação na construção dos sujeitos e dos objetos.

Palavras-Chave: currículo; cultura visual; sexualidades; educação.

Abstract

The theme and the relations between Curriculum, Visual Culture and Sexuality are central when we observe the constant presence of artifacts that are used in schools for the production of images. In that way, a challenge is posed for schools, one that goes through the development of teachers and curriculum, understanding that an image-focused society imposes on us a work with visual culture as a field of knowledge. Coming from the premise that we are an image-focused society, we are interested in discussing what skills are appropriate for students in their relation with images and how they build knowledge. In that way, it is possible to assert that this article is interested in the relations between Art, Visual Culture and Education. It comes from a production made by a request from the discipline of Arts, in a public school in the city of Juiz de Fora. Produced by teenagers, the short script “The Mystery of the Raper” allows us to discuss the interactions between these three fields of study, understanding them as the result of historical and cultural processes, with implications in the construction of subjects and objects.

Keywords: curriculum; visual culture; sexualities; education.

Introdução

As categorias que compõem o foco de análise deste artigo – Currículo, Cultura Visual e Sexualidades – me chegaram no exercício da sala de aula em diálogo com as pesquisas e o campo problemático de investigação construídos ao longo da minha vida acadêmica. Trabalhando com a construção das homossexualidades masculinas no contexto escolar, meu interesse sempre foi o de pensar e colocar sob suspeita as nossas formas de pensamento no que diz respeito aos processos de constituição dos sujeitos, ou seja, como vamos nos constituindo e constituindo o “outro” em meio aos enquadramentos e as classificações? Ao longo das nossas vidas vamos aprendendo esse jogo de auto definição, classificação e enquadramento, sem nos dar conta que participamos dele, de maneira que estou interessado nas questões que dizem respeito aos processos de subjetivação que envolvem o contexto escolar, para colocar em foco as negociações que ocorrem na sala de aula.

Como professor de História de uma escola pública federal na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais/Brasil, percebia e me inquietava diante dessas relações na sala de aula. E a inquietação passava pelo meu entendimento do papel do professor, algo que dizia da formação docente. Me sentia chamado a participar deste processo mas de outra forma. Não apenas como expectador, mas como um problematizador. O ensino de História está diretamente implicado no entendimento da escola, da sala de aula e das relações humanas como espaços e momentos importantes para a problematização. Assumir esta postura significa investir num tipo de educação que não está limitada a transmissão do conteúdo, mas interessada no processo de dessubjetivação, ou seja, o que acontece na sala de aula deve servir para tirar os alunos do lugar, de maneira que não serão os mesmos que entraram na escola. Neste sentido, problematização é dar um passo atrás para transformar em problema de investigação o que pensamos e o que fazemos.

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema... Questionar significados, condições e metas é, ao mesmo tempo, liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta (Marshall, 2008, p.31).

Este vínculo com a escola e com a prática docente me conduzia e me fazia interessar e ficar atento por aquilo que surgia dos alunos, entre eles, pensando que era este material que deveria ser explorado com problematizações. E, foi assim que tomei conhecimento da produção audiovisual de um grupo de adolescentes que é tomada como objeto de análise neste artigo para que possamos problematizar a relação entre currículo, cultura visual e sexualidades.

Condições de emergência do filme

Como se dá a relação entre as propostas/conhecimentos escolares e a apropriação por parte dos alunos no interior das salas de aula? Uma questão chave para esse artigo e que pode ser traduzida no meu interesse em pensar como ocorre o encontro entre currículo, sala de aula e apropriação dos alunos diante daquilo que é proposto por professores e que envolve aquisição e/ou produção de

conhecimento. Currículo é algo que envolve sempre um propósito, um processo e um contexto, de forma que a sala de aula e o envolvimento dos professores e alunos são os espaços-tempos em que são exercidos esses encontros e desencontros, construções e desconstruções das propostas, das práticas e dos sujeitos envolvidos. Como ocorre a articulação entre produção visual e currículo no interior das salas de aula? Que propostas, critérios e justificativas mobilizam alunos adolescentes em atividades que incluam contextos de visualidade e cujas próprias participações, muitas vezes, protagonizam esses conteúdos? Questões que atravessam o campo das Artes, da Cultura Visual e do Currículo e que convidam a pensar essas articulações nas práticas escolares e/ou a partir delas.

Minhas experiências como educador e investigador das relações entre imagens e currículo me possibilitam dizer que as produções visuais que demandam o conhecimento do próprio mundo e das problemáticas que perpassam o universo adolescente têm ampliado seu espaço nas escolas. Todavia, os estudos que permeiam o universo educacional com a utilização de mídias visuais têm sido cada vez mais emergentes, considerando inúmeros fatores a eles imbricados, tais como o acesso as novas tecnologias, a relação entre leitura de imagens e processos educativos, construção de identidades, adolescências e consumo, enfim, questões que interferem diretamente no currículo, tanto o proposto pelos professores quanto aqueles que são trazidos pelos alunos para o interior das salas de aulas (Hernández, 2010, Moxey, 2004).

Segundo Rampley (2005), o surgimento dos Estudos de Cultura Visual representou um dos aspectos que afetou mais significativamente o Ensino, de modo geral e, particularmente, a História das Artes nos últimos anos e, por consequência, o currículo. Tendo iniciado nos países de língua inglesa, sobretudo nos Estados Unidos, tomaram a imagem e suas manifestações como foco de investigação e de interesse. Utilizado supostamente pela primeira vez na Holanda no século XVIII, o termo “Cultura Visual” cunhado por Svetlana Alpers, serviu para problematizar o método iconográfico, ao mesmo tempo em que reivindicava algo novo para a pintura: seu entendimento enquanto representação visual, proporcionando um novo paradigma para as interpretações e questionamentos da centralidade das Artes (Rampley, 2005, p. 40). Ao introduzir novas e importantes possibilidades de análises visuais associadas à ideia das representações visuais, esses estudos atravessavam os limites das Artes, se estendendo para outros campos do conhecimento como o Currículo.

Seguindo essa trajetória de pensamento, Hernández (2010) nos aponta caminhos para compreender a relação entre Artes, Cultura Visual e Currículo quando argumenta que “la cultura visual se sitúa en la estructura de los nuevos enfoques interdisciplinarios. La denominada cultura visual presta atención a la imagen incorpórea y cuestiona la dimensión material de los objetos culturales” (2010, p. 167). Novidades e questionamentos que atingiram a História da Arte, na medida em que o conceito de modernidade foi sendo problematizado, principalmente a partir da década de setenta do século XX. Perspectiva de análise que serviu para enfatizar a dívida com as culturas populares, gerando mudanças fundamentais nas Artes e suas práticas. Neste contexto, o pós modernismo resultou num processo de transformação e de busca permanente no intuito de situar o lugar da Arte no século XX, que passou a ser entendida como uma dentre as inúmeras práticas de representação visual que se atravessam, se influenciam e se alimentam mutuamente.

Esses acontecimentos e diálogos possibilitaram a aproximação entre essas três áreas do conhecimento que tenho a pretensão de focar nesse texto: Arte, Cultura Visual e Currículo, que tomam como inspiração as percepções, desafios e potencialidades identificadas por Hernández quando nos chama atenção às necessidades emergentes dos estudos de visualidade:

En todo este entramado la noción de cultura visual se me aparecía hacia mitad de los años noventa como un terreno a explorar y un marco no disciplinar que me permitía vincular posiciones socioconstruccionistas, perspectivas críticas y problemáticas emergentes no solo en la educación de las artes visuales, sino en la educación escolar en general (2010, p. 9).

A incapacidade de separar a História da Arte de outros estudos e tipos de imagem abriu a possibilidade de novas áreas de investigação, não somente no campo das visualidades, mas também, na Formação Docente, na Educação Infantil, no Currículo, enfim, campos que se atravessam e dizem dos processos de subjetivação como educativos. Isso porque falar de imagem, de produção de imagens, de significação e representação visual, supõe incluir o espectro das Artes e da Cultura Visual no âmbito dos processos educativos ancorados em contextos de subjetivação. Neste sentido, é inegável a importância de movimentos sociais tais como o feminista, o LGBT ou o Negro no debate em torno da produção de sujeitos, diferenças e identidades em relação às imagens e o currículo. A pertinência de discussões dessa natureza nos obriga a pensar nos desafios políticos desses estudos e, principalmente, nos colocam diante da perspectiva de tomar tais conceitos e suas práticas como construções históricas e culturais (Moxey, 2004).

Trabalhar com o encontro entre Arte, Cultura Visual, Currículo e Sala de Aula significa dizer, de antemão, que minha perspectiva de análise está centrada na articulação entre essas áreas de conhecimento entendendo-as como resultado de processos históricos e culturais, com implicação na construção dos sujeitos e dos objetos. Neste sentido, não estou trabalhando com a relação entre essas áreas de conhecimento como forma de convencimento. Não quero ficar na discussão da constituição desses campos, preocupado em convencer os leitores dessas articulações. Quero partir delas para pensar como isso se dá na prática escolar, para pensar os desafios e potencialidades das imagens, da educação, do interior da sala de aula, do currículo e dos processos de subjetivação. Para isso vou tomar como detonadora da discussão uma prática desenvolvida na disciplina de Artes, com adolescentes entre 13 e 14 anos. Mais do que isso quero chamar atenção para ação dos alunos, para a apropriação do que foi sugerido pelos professores de uma forma surpreendente, inovadora, alterando e sugerindo outras discussões. Assim podemos pensar esse movimento do interior da sala de aula, algo que surge dos alunos, quando os alunos propõem o currículo, quando o imprevisível surpreende e tira os professores do lugar.

Há alguns anos os professores de Artes dessa escola realizam uma “Mostra” de Cinema. Um evento ancorado na proposta curricular da disciplina que prevê para esses anos finais do Ensino Fundamental o trabalho com as mídias. Limitada ao âmbito escolar e, mais especificamente, para os nonos anos do Ensino Fundamental, essa Mostra é estabelecida como atividade curricular de avaliação do trimestre e, portanto, como uma obrigação para todos. A proposta consistia na divisão em pequenos grupos (4 a 5 alunos) para a produção de curtas metragens. Cabia a cada grupo a elaboração de um roteiro (que é apresentado aos professores anteriormente), a preparação do material necessário, a filmagem, a edição e apresentação para os companheiros. No entanto, um fato novo tornou esse evento diferente. O filme que segundo a avaliação das professoras deveria ganhar o primeiro prêmio era muito “pesado”, trazia uma temática difícil de ser trabalhada na escola. Segundo as professoras, tocava em temáticas que não pertenciam às propostas curriculares das Artes. Intitulado “O Mistério do estuprador” não deveria nem ser passado para os alunos, como argumentavam. Diante dessas colocações e do impasse entre a necessidade de se premiar ao

mesmo tempo de censurar, as professoras não sabiam como lidar com essa obra produzida pelos adolescentes.

É esse filme que estou tomando como um convite para pensar as produções dos adolescentes no que se refere à cultura visual e currículo e que estão presentes nas salas de aula. Mais do que isso, quero problematizar os desdobramentos desse vídeo no que se refere a apropriação da proposta curricular por parte dos alunos. Eles foram capazes de realizar a atividade e ao mesmo tempo transgredir o que foi proposto, sugerindo novas discussões para além da produção áudio-visual. Neste momento, invertem a situação e acabam propondo novas temáticas de forma que podemos pensar nesse movimento curricular que surge dos alunos de forma sutil. Dessa forma podemos pensar essas relações a partir dos seguintes questionamentos: como os currículos-imagens nos educam? Como currículos-imagens refletem e produzem discursos e sujeitos? Como currículos-imagens servem a Educação? Organizar esse texto a partir de questões não significa que estou investindo nas respostas. Seguindo a perspectiva pós-estruturalista, estou muito mais interessado na socialização das perguntas enquanto oportunidades de problematização dos sujeitos e “disso” que chamamos de realidade do que em buscar respostas e verdades absolutas.

“O Mistério do Estuprador”

O “Mistério do Estuprador” é uma produção realizada por quatro meninos adolescentes entre 13 e 14 anos. Levando em consideração esse fato, ele pode ser classificado como um curta que tem um roteiro estruturado, com cenas bem gravadas e com a utilização de estruturas comuns nos filmes de suspense, comédia e terror. É possível perceber que os meninos incorporaram a organização desses estilos de filmes, sabendo utilizar a música, os cortes, os diálogos e silêncios, a movimentação da câmera, resultando num desenvolvimento organizado da história.

A primeira cena faz muito bem a introdução da trama. Nela aparece um menino adolescente falando ao celular, no estacionamento de um prédio, tendo ao fundo uma música. Mas não uma música qualquer. Trata-se de um *rap* com uma batida forte e volume alto, criando o clima de ação e com a seguinte letra: *“É nós, pode crer, pode crer, estilo mineirinho, tá ligado? tá ligado? (...) o asfalto me criou, mas a favela me adota... nada importa quando eu fecho a porta, apago a luz e faço tudo que ela gosta: calor, suor, clima de amor, sexo selvagem, perda do pudor, nossa relação se resume a ralação do joelho, do chão...* Uma letra com apelo social, que já fornece, de imediato, a vinculação do que iremos encontrar com sendo uma questão dessa ordem. O adolescente caminha e, aparece pela primeira vez, um personagem mascarado que o vigia de longe ao mesmo tempo em que segue sua trajetória. Cena rápida de perseguição que termina no primeiro ataque, revelando essa personagem como sendo o estuprador, mesmo porque se diferencia ao utilizar máscara, criando um clima de suspense. Para construir esse primeiro ataque posicionam a câmera tendo um carro como obstáculo, de maneira que só podemos ver os braços num movimento de levantar e abaixar, caracterizando o que conhecemos como uma abordagem em que a vítima tenta se defender. Há o primeiro corte em que aparece o título do filme.

Logo depois a história continua com três meninos conversando tranquilamente. A conversa é interrompida por uma notícia de jornal a respeito da existência de um estuprador no prédio. A notícia causa susto e preocupação. Ao mesmo tempo ela serve para criar aproximação e cumplicidade entre eles, que parece se unir mais para se proteger. Essa ideia vai se desenvolvendo ao longo do filme na medida em que os estupros vão atingindo cada um deles. Os meninos atacados são socorridos pelos

outros, que demonstram atitudes de companheirismo e solidariedade. Em uma dessas cenas o menino estuproado é encontrado no elevador, agachado e chorando, e é amparado, com o seguinte diálogo: *“Cássio!!!! O que aconteceu, amigo? O que aconteceu? Vamos para casa, vamos para casa, amigo!!! (...) Calma, Cássio. Você vai ficar bem, amigo.”*

As sequências das cenas são estabelecidas pelos cortes, em que utilizam da tela escura com expressões tais como “no dia seguinte”, “logo”, “27 minutos depois”, “2 semanas depois”, estabelecendo uma linearidade. Além disso, elas seguem uma lógica muito comum nos filmes de suspense, em que cada personagem se distancia do grupo. Assim, cada menino acaba ficando isolado em algum momento da história e espaço do mesmo prédio, estabelecendo uma lógica que serve para constituir a narrativa de suspense. Intercaladas pela volta ao grupo, entramos em contato com duas situações de ataque. Primeiramente, um deles encontra o estuproador no elevador, seguido por um segundo ataque ocorrido no banheiro. Para causar a sensação de suspense adotam os mecanismos de focar a câmera no personagem que está sozinho sem abrir o ângulo, além da música num volume mais alto e o deslocamento dos personagens, ora com a imagem no estuproador ora no outro personagem, de forma que essas ações vão construindo um diálogo entre o menino sozinho e a possibilidade do estupro. Situações que misturam drama e comédia, como, por exemplo, a que o menino chega a casa em busca de banheiro e encontra o estuproador sentado no vaso sanitário que puxa-o para dentro do cômodo e fecha a porta. Não recorrem a situações de violência explícita. Isso fica por conta dos espectadores que ao pensar em estupro, relaciona-o a violência. Relação que é passada pela narrativa da produção, uma vez que os meninos choram, são consolados por outros, pedem justiça, enfim, reações típicas de quem sofreu algum tipo de agressão.

Os discursos utilizados revelam algumas questões importantes. Um delas é a união do grupo, seja para amparar os que sofrem os ataques e mesmo para discutir o assunto. Buscam criar estratégias de proteção, discutem sobre justiça e concluem: *“O melhor que a gente pode fazer agora é nos unir”*. Também aparece o discurso da prevenção. O menino que é atacado no elevador reclama, ainda mais preocupado, que o estuproador não utilizou camisinha. No ataque do banheiro, o estuproador sai com uma camisinha utilizada e mostra para a câmera. Ao final, conseguem perseguir e pegar o estuproador. Parece ser um final feliz e esperado por todos. Fugindo a esse clichê, surpreendem...

“Seis meses depois”, o corte nos remete a uma cena que acontece pela primeira vez em outro espaço que não é o prédio, mas sim a biblioteca da escola. Encontrando um colega que está lendo o jornal, ficam sabendo que o estuproador está de volta. Na última cena, *“saindo da Biblioteca”*, um dos meninos se encaminha para o banheiro e encontra novamente o estuproador, numa sequência em que esse sai da cabine do banheiro só de cuecas em direção a um novo ataque, se apropriando da lógica já estabelecida pelas outras cenas. Enfim, é uma produção com quatro atores e personagens, que utiliza duas locações (o prédio e a escola) e que se organiza a partir de recursos simples conseguindo cumprir sua função de passar para o espectador uma história. Não é um filme que tem um final. Ele termina exatamente deixando em aberto a história, uma vez que outro estuproador aparece, fazendo com que o debate se prolongue para além do filme na medida em que podemos dar continuidade e seguimento à cena e a história.

Currículo-imagem: negociações em sala de aula

Inicialmente podemos dizer que os alunos atenderam a proposta das professoras. Eles atenderam o que foi solicitado, ou seja, a realização de um curta. Essa era a proposta para encerrar um tópico do currículo que estava discutindo as mídias. Em nenhum momento houve um direcionamento por parte das professoras no que se refere as temáticas possíveis. No entanto, diante do que foi apresentado, elas acabaram se surpreendendo pelo tema escolhido e classificando como algo que não poderia ser apresentado para os demais alunos. A proposta, desta maneira, foi abandonada de forma que a temática ficou mais forte que a realização do filme. Algo que até então, em anos de repetição da mesma dinâmica, nunca tinha ocorrido. Um desdobramento do currículo que se aproxima daquilo que Foucault chama de acontecimento (Castro, 2009). O currículo tem sempre uma face oficial e os responsáveis por sua definição, aplicação e avaliação. No entanto ele também guarda espaços de fugas, de releitura e de liberdade, que permitem aos alunos desenvolverem e trazerem à tona os seus conteúdos de interesse para além daqueles propostos pelo currículo oficial. São espaços de concretização curricular que estão entre o proposto e aquilo que interessa e que diz da apropriação de conhecimentos pelos alunos, seja no âmbito escolar ou mesmo aqueles adquiridos em outros contextos de aprendizagem como, por exemplo, as mídias. Essas negociações nos possibilita examinar as forças das fronteiras entre o proposto, aquilo que constitui o currículo das disciplinas e o que os alunos trazem como informação para essa proposta e dá condição de leitura da própria proposta, ou seja, as forças e fronteiras entre o currículo oficial, formal e o não oficial e informal. Foi neste espaço de manobra que surgiu a produção do "Mistério do Estuprador" como acontecimento.

Trazer o conceito de "acontecimento" para essa análise nos ajuda a pensar essa apropriação do currículo por parte dos alunos ou mesmo a sugestão de novos assuntos dentro do currículo proposto. Por um lado, acontecimento pode ser pensado como ruptura, como algo novo, ou seja, como uma novidade ou diferença. Por outro lado, essa novidade denuncia uma continuidade. Ela só pode ser entendida como ruptura porque dialoga com uma continuidade. É o que as professoras demonstravam ao afirmar que nunca tinha acontecido algo semelhante e que os alunos quase sempre escolhiam temáticas que eram possíveis de ser apresentadas. O "Mistério do Estrupador" rompe com essa prática repetida há anos e "sem problemas".

No entanto, o filme não rompe com a prática de construir um curta. Os meninos fizeram o que era proposto. Mas fizeram introduzindo dados novos, se apropriando do que foi sugerido pelas professoras e sabendo transformar, transgredir dentro do que foi proposto, de forma que tiraram as professoras do lugar. Diante do "Mistério do Estuprador" elas não poderiam apenas passar o filme, sem discutir as temáticas. O filme em si exigia outras professoras. Assim sendo, rompendo com a regularidade, o filme rompia com um tipo de professor. Neste sentido, o acontecimento do filme assume outro sentido: o acontecimento como relação de força. A sala de aula é um lugar de disputa, de negociação, de confronto, enfim, situações que nos permitem pensar esse espaço como atravessado por relações de poder e de força. Não quero dizer com isso que o poder está em um lado da relação, mas assumindo a perspectiva foucaultiana, quero afirmar que o poder está na relação (Foucault, 1988). E, onde há poder, há liberdade e resistência. Liberdade e resistência não são aspectos que estão fora do poder, mas são partes dele. São forças que não obedecem a um destino, a uma previsão, nem tampouco a algo que se reproduz e se repete, mas antes ao acaso da luta (Foucault, 1988). Neste sentido podemos pensar a liberdade como esse espaço que está entre o proposto pelo professor e o que foi apresentado pelos alunos. Mais do que isso, estou convidando a pensar o currículo como o preenchimento desse espaço, como algo que surge da luta, imprevisível

quando situado no contexto da sala de aula. Os alunos propõem uma nova discussão e essa proposta abre a possibilidade do professor realizar na sala de aula algo que surge dos alunos, como um currículo da vida. No entanto, as professoras se recusam e se mantêm na segurança do currículo conhecido e dominado por elas.

Ainda podemos pensar num outro sentido do termo acontecimento relacionado a essa discussão entre currículo e sala de aula que está no verbo "acontecimentalizar". Um sentido que potencializa esse texto, uma vez que tomamos o evento para problematizar os encontros e desencontros do currículo com a sala de aula, ou seja, como esse texto está implicado na construção curricular uma vez que toma uma ruptura para problematizar a potencialidade da sala de aula quanto a apropriação do currículo por parte dos alunos. As concepções e propostas curriculares dizem das construções conceituais que as professoras vão sendo capazes de formular sobre o currículo nas suas práticas profissionais e pessoais e que são entrecortadas por elementos e situações novas. O filme produzido pelos alunos faz parte dessa dinâmica de construção curricular. Da mesma forma que as professoras constroem um currículo, os alunos também realizam a mesma ação. A partir do que foi proposto são capazes de sugerir algo novo, ou seja, a discussão de sexualidade para além das questões visuais. Escrever sobre esse acontecimento é uma forma de divulgação e de aposta na mudança da prática em sala de aula a respeito desses espaços entre o proposto e o assumido na construção dos currículos, entendendo-o como algo sempre em construção em meio às relações de poder que emergem entre professores e alunos, entre o currículo e a prática pedagógica, entre conteúdos e subjetividades.

Em se tratando do filme, podemos ainda pensar que estamos lidando com o preenchimento desse espaço entre o proposto e o assumido a partir das imagens. A proposta das professoras era que os alunos construíssem imagens. Ao propor, ao comunicar tal proposta na sala de aula, as professoras estavam lidando com um aspecto do currículo traduzido no "quê" é transmitido na escola, ou seja, o que elas elegeram e classificaram como necessário para essa faixa etária e esse contexto de sociedade imagética. Mas esse "quê" aciona um "como" - a forma como os significados são agrupados e traduzidos como mensagem, tanto de professoras para alunos quanto de alunos para professoras. O "quê" e o "como" estão na organização do curta e são as imagens que são as realizadoras deles. As imagens nos seus aspectos político e poético. O filme tem um discurso que envolve diferentes enunciados, tais como as expressões do corpo, técnicas de cinema, texto e que no seu conjunto revelam um discurso sobre adolescências em meio a cultura visual e escola. É o seu aspecto político. Mas ele também coloca em circulação o aspecto poético, que são os espaços de fuga, de preenchimento e leitura das imagens que estão para além delas. Algo que o espectador preenche a partir dos cortes, das músicas, do final do filme e que estão para além das imagens e dos discursos propostos pelo filme e que coloca em movimento nossas constituições e nossa cultura. Quando preenchemos um filme, utilizamos aquilo que conhecemos, que aprendemos e que não é exclusividade da escola. Nesses encontros as imagens nos educam, aprendemos com elas, de forma que podemos pensar um propósito, um processo e um contexto também nas nossas relações de aprendizagem com as imagens, a partir das imagens, o que me leva a pensar em currículos - imagens. Um programa estruturado de conteúdos que nada mais é do que o conjunto das experiências que vivemos, seja na escola ou para além dela. As imagens, atualmente, fazem parte desse programa, de nossas experiências, de maneira que somos educados por esse currículo-imagem e trazemos ele para o interior das salas de aula.

Depois de conhecer o roteiro e o processo de construção do filme, a interrogação – “Como os currículos-imagens nos educam?” – adquire um novo sentido. Ela nos remete à origem da produção descrita e desenvolvida por meninos adolescentes num contexto escolar, para outros sujeitos, meninos e meninas como eles e para professores. Em conversas informais com o grupo que escreveu o roteiro e produziu o filme, foi possível constatar que a história teve origem, de fato, em uma notícia do jornal local que veiculara a informação da existência de um estupro na cidade. A partir daquela mídia impressa, o fato teve um novo encaminhamento, tendo sido transformado em outra história, modificada a partir das experiências e intervenções pessoais e do grupo. Esses meninos alteraram uma realidade: de uma notícia de jornal a um fato de ficção, que resultou em um projeto artístico. Notícia de jornal, Texto de Ficção e Produção audio-visual que compõem três gêneros curriculares de diferentes disciplinas, mas que se atravessam. Mesmo que isso não tenha sido feito pelos professores, os alunos conseguiram estabelecer relação entre esses conteúdos curriculares abrandando a rigidez da especialização imposta pelo currículo tradicional, possibilitando aos alunos (os que elaboraram o filme e os que deveriam assistir) uma movimentação mais livre pelo currículo, pela sala de aula através da interação com os colegas, com a disciplina, com a proposta e com as professoras. Refletindo acerca da obra de Foucault (2009), que argumenta que a história da arte é em si mesma, uma prática discursiva, podemos sugerir que o “Mistério do Estupro” foi uma maneira de criar significado para algo que parecia ser importante àquele grupo (seja porque a notícia impactou ou mesmo porque precisavam fazer uma atividade de avaliação), estando impregnada por atitudes e recursos próprios do cinema, modalidade artística escolhida para traduzir a notícia de jornal. Dessa forma, apresentaram um produto de arte que rompia com a lógica da rigidez do currículo.

Neste sentido, podemos inferir que não somente a notícia do jornal, mas, sobretudo, a produção fílmica, foi capaz de educar os olhares dos meninos, e fizeram isso a partir das imagens. Nesse caso, é possível afirmar que os discursos são capazes de produzir imagens, considerando que trabalhamos com imagens o tempo todo, ou seja, com a representação que vamos construindo sobre as coisas e objetos. Fizeram o que já tinha ocorrido antes quando leram a notícia, ou seja, concretizaram em filme as imagens que foram capazes de elaborar e pensar ao ler o jornal, a partir da notícia, com ela e para além dela. Essas aproximações e vinculações entre discursos, representações e imagens nos ajudam a entender o que esse grupo de alunos desenvolveu: a concretização de uma ideia em imagens, criando uma nova realidade dentro daquilo que suas imaginações foram capazes de construir para além da notícia de jornal. Assim sendo, trouxeram à tona não apenas as imagens do fato real – a notícia de jornal – como também as outras imagens que foram tangenciando seus pensamentos e discursos ao longo de suas experiências. É possível dizer, então, que é esse o sentido educativo da imagem presente nos currículos-imagens. Há um diálogo entre aquilo que leram e o que produziram atravessado por todas as vicissitudes próprias da idade em que se encontram e cuja necessidade de “mostrar”, fazer ver, torna-se importante.

O visto e o não visto na experiência desses meninos ajudaram na construção do filme e na elaboração de uma proposta curricular na medida em que sabiam que esse filme seria passado para os seus colegas de turma. Parece possível supor que nenhum deles jamais tenha participado de uma situação semelhante às que foram elaboradas no filme. No entanto, são capazes de passar em cenas, emoções e diálogos uma situação de estupro. Enfim, um não visto, que não significa não vivenciado. Somos “invadidos” por informações a respeito de estupro: notícias de jornal, cenas de novelas e filmes, casos narrados por colegas, enfim, discursos e imagens que vão nos possibilitando

uma experiência sobre essas relações e que nos fornecem dados para construir um filme como esse. Somos educados por essas informações, de forma que essas imagens presentes na memória desses alunos possibilitaram a leitura de um fato de jornal, um entendimento traduzido numa produção fílmica e a releitura de um passado em presente. A produção traz, para o presente, imagens construídas por outros discursos, outros meios de comunicação, outras informações, enfim, exercem uma função para além das convenções estéticas, convertendo-se também em arte, ou seja, referencia aquilo que somos capazes de construir com as informações.

Os meios audiovisuais vão criando discursos e imagens do estupro, dos estupradores e das vítimas que nos permitem remontar as experiências dessas relações, assim como debater posturas éticas, posicionamentos e estratégias. Não por acaso que em “O Mistério do Estuprador” a atitude dos meninos diante da ameaça é o fortalecimento da união do grupo, a manutenção do segredo e respeito pelas vítimas, já que se trata de um menino que estupra meninos. O segredo é uma forma de estabelecer vínculo, é como um pacto de amizade e de cumplicidade.

Pensando que se trata de uma proposta educativa e de avaliação, é possível perceber a interferência desses dois aspectos na produção. Alguns discursos típicos da escolarização e do filme como educativo servem para organizar a história e deixar claro que aprenderam algo. E, tratando de uma história atravessada por questões de relações sexuais, mais do que de sexualidades, podemos sugerir que eles acabam colocando em prática algo que aprenderam em relação às práticas sexuais em tempos de AIDS, ou seja, o uso obrigatório do preservativo. Parece possível pensar que eles negociam também com discursos, imagens e entendimento de Escola e de Educação. Neste sentido o filme também responde à pergunta “o quê que o professor quer?”

No entanto, se alguns discursos aparecem, eles dialogam com aquilo que não aparece. Podemos tomar como exemplo a homossexualidade, que em nenhum momento é mencionada. Trata-se de um menino que violenta meninos. Talvez isso justifique a ausência, já que diz respeito a uma relação desprovida de desejo. Ausência relacionada à presença: se os discursos das homossexualidades não aparecem é porque temos a presença de um entendimento de sexualidades ligada ao desejo. Assim sendo, esses meninos e o filme revelam um entendimento das homossexualidades e da sexualidade como práticas ligadas ao desejo. Na lógica do senso comum as relações homossexuais são entendidas no binômio ativo\passivo. Sendo as vítimas violentadas – meninos violentados – isso poderia sugerir que os discursos da homossexualidade viessem à tona, o que não ocorre. No entanto, os meninos parecem estabelecer um pacto de silêncio em torno disso e em relação aos colegas. Essas questões nos convidam a problematizar ou reconhecer que o filme está matizado inevitavelmente pela posição desses meninos, pelas imagens que têm de si, tanto no filme quanto na história e na cultura em que estão inseridos. Nesse caso, podemos endossar as afirmações de Freedmann (2006, p. 189) quando argumenta que a criação da arte visual pelos alunos não se dá apenas pelo seu valor formal ou técnico nem apenas para melhorar suas habilidades de representação ou desenvolvimento do seu estilo: eles querem comunicar algo sobre questões sociais e serem compreendidos,

Aunque las experiencias de los alumnos puedan ser privadas, su método de responder a través del arte es público y a menudo el mensaje es comunitario. A través de su arte, los alumnos pueden expresar preocupaciones, plantear preguntas, interpretar imágenes e hacer juicios (Freedmann, 2006, p. 189).

A autora ainda aponta que a arte feita pelos alunos é a personalização de questões sociais e seu objetivo essencial não tem um fim terapêutico, mas cultural e social, defendendo que esse parece ser o ponto central se queremos ensinar sobre cultura visual na relação com seu mundo.

O jogo entre presença e ausência serve para dar sentido não somente a objetos e imagens que estão no mundo (estuprador, homossexual, estupro), mas também atitudes culturais que constroem seus criadores e usuários. A notícia veiculada no jornal fazia referência a um estuprador de mulheres. Quando os meninos transformam esses fatos, estão negociando com o seu contexto, com as suas próprias imagens e com aquelas às quais têm intenção de apresentar para os demais através da sua produção artística, mostrando a realidade cujo propósito pode ser considerado educativo, já que se trata de uma situação de avaliação. Isso é o que podemos chamar de aspecto político das imagens, ou seja, que discursos estão sendo utilizados e que imagens estão sendo construídas para dar lugar a outros discursos e imagens. Como esse aspecto é negociado com o contexto? Como essas relações nos educam e servem a esse fim? Como as imagens nos constituem?

Em seu aspecto político as imagens vão construindo conceitos abstratos, como o bem e o mal e o que deve ou não ser feito. Somos educados numa cultura que estabelece fronteiras entre esses aspectos e, em se tratando de um filme produzido no contexto escolar, os meninos demonstram o quanto já estão disciplinados por essa cultura que encontra na escola uma instituição constituidora de subjetividades. Estão disciplinados pelos diversos binômios, encarnando imagens e valores dominantes, fomentando sentimentos corretos de companheirismo, justiça e educação para saúde. Ao mesmo tempo vão desmitificando formas de poder, uma vez que o filme mistura suspense e drama com comédia. A comédia acaba tendo a função de dar leveza ao drama, diminuindo o poder do estuprador, caricaturizando-o.

Situações e estratégias de tratamento que vamos incorporando e que nos educam. Têm esse efeito de nos educar porque são tidas como naturais, vamos tendo acesso a elas sem discuti-las. Aí reside sua força. Talvez esse seja o grande desafio do filme, ou seja, pensar como esses meninos foram capazes de construir imagens e a história como fizeram? Como o filme nos serve para pensar como vamos sendo educados e vamos construindo imagens sobre a realidade, sobre objetos, sobre pessoas, sobre nós mesmos, enfim, sobre relações que são fruto das nossas experiências e que estão servindo para manter esse jogo das subjetividades? O que o filme denuncia é a visão quase sempre comum de que o mundo, isso que nós chamamos de realidade, pode ser captado de distintas maneiras, podendo ser reconstruído. Enfim, nos educa no sentido de perceber a ausência de uma realidade acima e distante dos artefatos pelos quais é percebida. Currículo, "realidade" e sujeitos vão se constituindo nesses diálogos, encontros, negociações, confrontos, num processo interminável e educativo.

Como as imagens refletem e produzem discursos e sujeitos?

A ação das professoras de Artes em solicitar essa atividade em que meninas e meninos deveriam organizar-se em grupo para produzir uma película sobre qualquer temática nos convida a pensar a questão-título desta parte: "Como as imagens refletem e produzem discursos e sujeitos?". Inicialmente poderíamos supor que a proposta parece ancorada na ideia de arte como liberdade, entendida no sentido de provocar os alunos a desenvolverem um produto audiovisual, a partir de suas idéias, habilidades e percepções de mundo. Temáticas que estivessem mais próximas das suas expectativas pessoais e sociais, seus discursos e anseios. Pensando que a escola é uma instituição

que participa da construção de uma sociedade disciplinar (Foucault, 1991), propor uma atividade que aposta no imprevisível está vinculado a um projeto de liberdade como parte desse jogo de poder que organiza a disciplina e a escola. Para Foucault (1988), relação de poder pressupõe liberdade e resistências, organizadas como forças próprias do ser humano. Dessa forma, seria possível conhecer os seus alunos no conjunto das propostas, mesmo que essa não seja a intenção. Talvez a preocupação, a importância e a intenção tenham sido apenas nas produções cinematográficas. No entanto, não há lugar mais privilegiado e autorizado para construirmos nós mesmos que esses processos sutis e disseminados nos diferentes espaços e artefatos que temos contato. Assim, podemos pensar essas produções de arte para além delas e utilizá-las como histórias motivadas e motivadoras para desestabilizar discursos, imagens e nós mesmos. No conjunto das produções, esses meninos e meninas vão pondo em questão a nossa cultura, como vamos nos constituindo nisso que somos.

Pensar como as imagens produzem sujeitos e discursos nos faz estabelecer relações entre os estudo de Cultura Visual e os estudos foucaultianos. Alguns autores dos Estudos Culturais já apontam para a necessidade de se debruçar na perspectiva de Foucault, assim como de Barthes, Benjamin, Lacan, como importantes aportes para os estudos de cultura visual (Hernández, 2003). Isso porque são autores que trabalham com temáticas que dizem dos Estudos Culturais, tais como a reprodução das imagens, a sociedade do enquadre, o espetáculo, as representações das diferenças e do outro, os estudos de gênero e sexualidade, as construções das identidades, enfim, questões que dizem respeito à história das imagens e das formas de nos olhar e olhar o outro. Os Estudos Culturais nos ajudam a pensar os processos de subjetivação, o papel que eles desempenham na produção e consumo de imagens e como esses processos falam da constituição dos sujeitos. “O Mistério do Estuprador” está em meio a esse processo, participando de algo que somos herdeiros desde a modernidade (Foucault, 1988), ou seja, como somos capazes de produzir conhecimento sobre nós e os outros. Neste sentido, ele diz da constituição de um “eu” em relação às formas de olhar, no encontro com o “outro”, que também nos olha. Não é à toa que os discursos da homossexualidade não aparecem. Não trazer os discursos da homossexualidade e, ao mesmo tempo, dar um tom de comédia ao filme, desloca o olhar do outro para uma questão paralela, que é pensar o filme como diversão, como um divertimento para aqueles que estão atuando, de forma que ameniza a relação com a realidade. Eles não reproduzem algo muito comum no tratamento com as homossexualidades (Ferrari, 2003, 2008): a chacota. Mesmo sendo uma comédia, nenhuma brincadeira é feita com as “vítimas”.

Como nos lembra Deleuze (2005) é necessário que o domínio dos outros se desdobre num domínio de si, numa relação consigo mesmo. Assim, quando não trazem o discurso das homossexualidades, estão excluindo esse discurso do domínio dos outros, assim como estão fazendo consigo mesmos. Estão educando a si e aos outros em relação às sexualidades, o que é reforçado no discurso do uso de preservativo. Podemos sugerir que o filme e as relações que estabelecem, consigo e com outros, dialoga com as experiências desses meninos. No entanto, esse diálogo está atravessado pela história, pelas imagens que vão sendo construídas ao longo das nossas constituições e da cultura e que permitem alguns discursos serem construídos e outros rejeitados. Discursos atravessados por relações de poder e de saber. Para Foucault (2009) a dimensão da subjetividade, os processos de subjetivação derivam dessa relação entre poder e saber. Vou colando em circulação saberes que me educaram e que na medida em que se transformam em artefatos

culturais, como o filme, educam a mim mesmo e aos outros. Talvez seja essa a máxima a ser inferida no contexto aqui descrito.

Constituição dos sujeitos – do “eu” e dos “outros” – e de seus imaginários se faz cotidianamente em meio às produções e consumo que se relacionam com a visualidade cultural. Os meninos pegam uma história de jornal e, ao reconstruírem, se colocam nesta história, transformam e participam, dão visualidade ao que já dispunha de imagens e assim constroem outras imagens. São discursos produzindo imagens, que produzem discursos e imagens, num encadeamento infinito. E neste processo de produção de discursos e imagens, vão se produzindo através das identificações e diferenciações. Assim, esses meninos e meninas se constroem nessa relação e multiplicidade de apropriação das imagens e discursos, da mesma forma em que as imagens como discursos se constroem pelas mãos e apropriações dos produtores e público. Todo esse processo nos coloca diante de uma ilimitada e potencial produtividade interativa em forma de imagens e imaginários que revelam a força dos significados culturais e de sua produção.

No filme já tomamos contato com um processo de socialização e de formação de comunidades que é próprio mecanismo de subjetivação. Na medida em que é um filme produzido por alunos de um mesmo ano e turma e que é assistido pelos seus companheiros, essa ação também reforça a formação de coletividade através do ato de ver. Como essas imagens produzidas pelos alunos estão em um jogo de subjetividade que envolve a própria constituição dessas imagens no mundo, no filme e na transmissão aos alunos-colegas? Elas acabam não sendo limites à apropriação individual exclusivamente, mas sempre com a presença do “outro”, se inscrevendo no processo de construção identitária num âmbito coletivo. As identidades são sempre resultado desse processo individual e coletivo (Woodward, 2000). O que é possível de se ver, de se produzir, de pensar e conhecer está inscrito dentro de uma ordem dos discursos possíveis, como classifica Foucault, de uma episteme. Isso revela a necessidade de historicizar as ações, as imagens e discursos. Por que é possível construir uma história como a desse filme numa escola pública federal no ano de 2009? O que é possível fazer com elas?

Como as imagens servem à Educação?

Práticas educativas que utilizam propostas de visualidade oportunizam inúmeras formas de análise e discussão. Tanto no que se refere aos processos produtivos dos alunos e seus desdobramentos – quer sejam pelas problemáticas abordadas, motivações e interesses ali tangenciados – como também representam espaços para possíveis inferências dos educadores, a partir de aspectos presentes nas temáticas levantadas. Além disso, possibilitam aberturas para novas formas de diálogo e compreensão dos conteúdos disciplinares e comportamentais.

O professor que lança mão de imagens conecta a sua disciplina a um universo infinito de possibilidades, considerando que, na atualidade, a linguagem visual garante uma comunicação mais imediata e o seu uso promove situações que nenhum outro recurso permitiria. E os alunos se beneficiam sobremaneira ao utilizá-los, conforme nos descreve Freedmann (2006, p. 177):

Los alumnos de cualquier nivel educativo tienen la capacidad de participar en la producción de la cultura visual a través de sus usos artísticos de la tecnología. Las nuevas tecnologías son medios para el arte visual por su capacidad para producir cosas que nunca antes se han visto [...] El alcance de la producción artística de los alumnos en todas las edades despierta un gran interés y un conocimiento creciente de los medios de comunicación tecnológicos.

Nesse caso, conforme já citado, o fato de terem lançado mão dos seus conhecimentos de tecnologia para a produção de um filme é um indicativo do crescente interesse que os alunos têm na manipulação das mídias e resultado das experiências que já dispõem com esses aparatos tecnológicos. Muitas vezes esses recursos dão conta de integralizar processos educativos e produzir diálogos mais coerentes com a própria realidade discente.

O trabalho com imagens na escola amplia, tanto para o professor quanto para os alunos, a possibilidade de desenvolver determinadas competências que, muitas vezes a comunicação verbal e a escrita, somente, não dariam conta. É o caso, por exemplo, dos projetos de trabalho sugeridos por Hernández (2000 e 2007) onde as experiências com a cultura visual decorrem das escolhas efetuadas por professores e alunos e cuja opção pelos temas deve representar desafios, ao mesmo tempo em que convidar ao prazer da aprendizagem. Nesse contexto, a relevância está na escolha efetuada pelo grupo, para que a aprendizagem não seja, meramente, o cumprimento das exigências curriculares “mas a oportunidade de construir experiências de subjetividade” (Hernández, 2007, p. 83). Compreender que a escola ou a sala de aula são os ambientes propícios para esses diálogos é abrir espaços para que os alunos protagonizem as suas próprias histórias de vida, o que inclui a compreensão do seu papel dentro da sociedade. Assim, o que deve ser proposto a partir dos projetos de trabalho requer uma decisão coletiva:

Non se trata de colocar em pauta o que eles ‘gostam’ ou o que lhes ‘interessa’, simplemente, mas propor algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos (Hernández, 2007, p. 83).

Tomando a citação como inspiração, podemos pensar as possibilidades e os desafios que um filme como o “Mistério do estuprador” pode trazer para a escola e para educação. Para além da avaliação, eles conseguiram colocar em circulação uma série de saberes que dizem deles. Primeiro, a própria educação que o cinema e outros meios audiovisuais fornecem no que se refere à produção de um artefato como o curta. Sem terem trabalhado os distintos estilos de cinema, eles foram capazes de organizar uma história associando drama, comédia e suspense. Depois foram capazes de transformar em imagens suas experiências e interesses. Por último trouxeram para o debate entendimentos de sexualidades, práticas sexuais, cuidados de si e do outro e companheirismo. Situações que se relacionam e, que raramente, são discutidas nas salas de aula. Enfim potencialidades sugeridas pelos próprios alunos e que chamou a atenção das professoras, que avaliaram como o melhor filme ao mesmo tempo em que não se sentiam bem em mostrar para os outros alunos. Avaliação que parece ancorada no entendimento de que o filme tocava em questões importantes e que devem ser discutidas, mas que não se sentiam à vontade para isso. Esse parece ser o grande desafio dessa produção, ou seja, como lidar com algo que é proposto pelos alunos, algo que está inscrito no imprevisto?

Bibliografia

- Castro, Edgardo (2009). *Vocabulário de Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Deleuze, Gilles (2005). *Foucault*. Lisboa: Edições 70.
- Ferrari, Anderson (2003). Esses alunos desumanos: a construção de identidades homossexuais na escola. *Educação e Realidade*, 28, 87-112.
- Ferrari, Anderson (2008). E quando as homossexualidades invadem a escola?. In: Luciana Pacheco Marques; Carlos Alberto Marques. (Org.). *[Re]significando o outro* (pp. 25-51). Juiz de Fora: UFJF.
- Foucault, Michel (1988). *História das Sexualidades I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, Michel (1991). *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Freedmann, Ferry (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando (2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Hernández, Fernando (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Moxey, Keith (2004). *Teoría, práctica y persuasión: Estudios sobre historia del arte*. Madrid: Ediciones del Serbal.
- Rampley, Matthew (2005). La amenaza fantasma: ¿La Cultura visual como fin de la Historia del arte? In: Brea, José Luiz (ed.). *Estudios Visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 39-57). Madrid: Ediciones Akal.
- Woodward, Kathryn (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Ed.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.