

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IMAGENS ESTRUTURADORAS NA FORMAÇÃO DA
OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elaine Maria Dias de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2006

IMAGENS ESTRUTURADORAS NA FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

por

Elaine Maria Dias de Oliveira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Arte, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**IMAGENS ESTRUTURADORAS
NA FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

elaborada por
Elaine Maria Dias de Oliveira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan , Dr: (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra: (UFSM)

José Pedro Boufleuer, Dr. (UNIJUÍ)

Sueli Menezes Pereira, Dra: (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 31 de outubro de 2006.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas graças recebidas ao longo da vida e por ter me dado serenidade para perceber quanto nos fortalecemos diante das dificuldades e por ter mostrado que podemos vencer quando acreditamos naquilo que nos propomos fazer.

À meus pais (in memoriam), por terem me ensinado que o importante não é ser uma pessoa de sucesso, mas sim, de valor.

À meu marido Artur, pelo amor incondicional, que respeitou a escolha, que compreendeu a distância, as infindáveis horas de estudo, que assumiu a família, reconheço que foi difícil, mas provamos que quando existe amor e companheirismo nada é impossível.

À Daniele, Michele e Matheus, frutos de um amor irrestrito, em quem confiamos nossas esperanças de um mundo melhor. Obrigada pela ajuda, pela compreensão nas intermináveis horas de isolamento para estudo. Que isso tenha servido de lição para a vida.

À meu genro Vagner, que soube respeitar as dificuldades e dividir a atenção da esposa em todos os momentos em que ela me auxiliou.

À meu orientador Professor Amarildo Luiz Trevisan, que com muita competência pessoal e profissional, amizade, compreensão, paciência e estímulo partilhou comigo seu saber. Agradeço pelo crédito que sempre depositou em mim.

Ao Departamento de Ciências Humanas da URI, através da Professora Silvia Regina Canan, pelo conhecimento e pelas experiências de vida proporcionadas.

À professora Ayda Bochi Brum, por que tenho grande admiração, pela confiança depositada ao confiar a Coordenação do Curso de Pedagogia, fato que abriu caminhos para a realização desse trabalho.

Aos professores José Pedro Boufleuer, Elisete Medianeira Tomazetti, Sueli Menezes Pereira, que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora, contribuindo com seus saberes e suas experiências de vida.

À URI - Campus de Santiago, na pessoa de seus Diretores pelo incentivo e por abrirem o espaço do contexto institucional para a efetivação da pesquisa.

Aos professores(as) e acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia da Uri - Campus de Santiago pela contribuição nesse processo de constituir-se professor que travamos no dia a dia da profissão.

Aos colegas do mestrado, pela convivência que nos enriqueceu, em especial à colega Cristiane Ludwig (Cris) pela disponibilidade, pela alegria em auxiliar à todos nós.

À todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho agradeço sensibilizada.

EPÍGRAFE

È tempo que o homem tenha um objetivo.
È tempo que o homem cultive o germe da
sua mais elevada esperança.

Nietzsche.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

IMAGENS ESTRUTURADORAS NA FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

AUTORA: ELAINE MARIA DIAS DE OLIVEIRA
ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

A pesquisa em questão privilegia o estudo das imagens e a formação da opinião pública crítica no processo de formação docente no Curso de Pedagogia da URI - Santiago/RS/Brasil. A primeira fase da pesquisa constituiu-se de pesquisa bibliográfica na qual realizei estudos relativos às temáticas: modernidade, pós-modernidade, evolução das imagens, a formação docente e o nascimento da escola moderna e, sobre o agir comunicativo como aporte para a formação da opinião pública crítica via introdução de uma nova racionalidade no fazer pedagógico; na segunda fase realizei um estudo dos documentos legais e da estrutura física instituição em foco, bem como, um estudo detalhado do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de onde extrai as imagens estruturadoras do currículo do curso; num terceiro momento passei a realizar observações no desenvolvimento da prática pedagógica desencadeada no interior do curso; no quarto momento passei a realizar as entrevistas com os(as) professores(as) e acadêmicos(as) sujeitos da pesquisa. Posteriormente passei à análise e interpretação das imagens encontradas das falas dos sujeitos da pesquisa. Após busquei estabelecer relações ente as imagens estruturadoras do curso e as encontradas nas práticas pedagógicas realizada no interior do mesmo, subsidiadas e respaldadas pelas falas dos sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos auxiliaram na construção de algumas respostas. Estas, por sua vez, contribuíram para a compreensão de que há um diálogo entre o projeto pedagógico do curso em questão e a prática pedagógica exercida no seu interior. Elas nos permitem dizer que as imagens que orientam a formação da opinião pública crítica na formação docente são imagens iconográficas, visuais -fotográficas ponteadas pelas imagens filmicas- e metafóricas, e, que estas podem estimular a formação da opinião pública crítica no processo de formação docente. Sendo assim, vale asseverar que os Cursos de Formação de Professores são lócus promissores para os estudos das imagens, no sentido de introduzir no trabalho docente uma nova racionalidade, a racionalidade comunicativa. E, que a educação pode, pelo estudo das imagens, responder a alguns dos problemas que o desenvolvimento científico e tecnológico e a sociedade do espetáculo têm apresentados aos cidadãos de nosso tempo.

Palavras-chave: imagem; formação docente; formação da opinião pública crítica.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

STRUCTURAL IMAGES IN THE FORMATION OF CRITICAL PUBLIC OPINION IN THE TEACHING FORMATION PROCESS IN A COURSE OF PEDAGOGY

AUTHOR: ELAINE MARIA DIAS DE OLIVEIRA
ADVISOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

The research at issue refers to the images study and the critical public opinion formation in the teaching formation process in a course of Pedagogy at URI – Santiago/RS/Brazil. In the first part of the research it was done a bibliographical research in which I studied the following themes: modernity, post-modernity, images evolution, teaching formation and the modern school rising and also about the communicative act as a contribution for the critical public opinion formation through the introduction of a new rationality in pedagogy. In the second part, I did a study of legal documents and the institution physical structure, as well as, a detailed Pedagogical Project study of a Pedagogy Course where I extracted the structural images of the curriculum. In a third moment, notes are done in the pedagogical practice development unleashed in the interior of the course. In a fourth moment, I interviewed teachers and students _ subjects of the research. Then, I analyzed and studied the discovered images in the speech of the subjects. Afterwards, I tried to establish connections between structural images of the course and those found in pedagogical practices carried through in the interior of the course, based and smoothed down by the speech of the subjects. The achieved results supported the constructions of some answers. These, contributed to the comprehension that there is a dialogue between the pedagogical project and the pedagogical practice carried out in its interior. They let us say that the images which determine the formation of the critical public opinion, in teaching formation, are iconographic, visual, photographic stippled by filmic images and metaphoric, and, that these images may stimulate the formation of the critical public opinion in the teaching formation process. So, it is possible to assert that teachers formation courses are promising to the images study, introducing a new rationality. Then, the education may, through image study, answer some problems that the scientific and technologic development and the sight society have shown to citizens of our time.

KEY-WORDS: image; teaching formation; critical public opinion formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Organização Curricular A.I. | 91 |
| Quadro 2 - Organização Curricular E.I. | 92 |
| Quadro 3 - Eixos temáticos. | 95 |
| Foto 1 – Estrutura física do prédio 9..... | 101 |
| Foto 2 - Estrutura física: nova tomada do prédio 9..... | 102 |
| Foto 3 – Rampa de acesso prédio 9..... | 102 |
| Foto 4 – Laboratório ludo pedagógico. | 103 |
| Foto 5 – Mesas coletivas do laboratório ludo pedagógico..... | 103 |
| Foto 6 – Prática pedagógica (número1). | 105 |
| Foto 7 - Prática pedagógica (número 2). | 106 |
| Foto 8 - Prática pedagógica (número 3). | 106 |
| Foto 9 – Prática pedagógica: encenação literatura infantil..... | 107 |
| Foto 10 – Atividade integrada (número 1). | 107 |
| Foto 11 - Atividade integrada (número 2). | 108 |
| Foto 12 - Atividade integrada (número 3). | 109 |
| Foto 13 – Varal de poesias (número 1). | 109 |
| Foto 14 – Varal de poesias (número 2). | 110 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 11 |
| 1.1 A decisão sobre os caminhos da investigação | 17 |
| 1.2 O percurso da investigação..... | 20 |
| 2 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: CAMINHOS QUE SE CRUZAM E AS IMAGENS SE TRANSFORMAM..... | 23 |
| 2.1 Visões da modernidade | 23 |
| 2.2 Modernidade e pós-modernidade: consensos e dissensos..... | 31 |
| 2.3 Imagens e pós-modernidade | 37 |
| 2.3.1 A Evolução das Imagens..... | 38 |
| 2.3.2 Alterações sofridas pelas imagens na pós-modernidade | 39 |
| 3 O EDUCADOR DE NOSSO TEMPO TRANSITANDO ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE..... | 48 |
| 3.1 O educador e sua formação: desafios que se colocam soluções que se apresentam..... | 48 |
| 3.2 O nascimento de escola moderna | 56 |
| 3.3 Formação do educador: contexto histórico..... | 61 |
| 3.4 Educação e o educador no domínio das imagens | 66 |
| 4 O AGIR COMUNICATIVO E FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE | 72 |
| 4.1 Agir comunicativo, racionalidade e ação educativa | 73 |
| 5 IMAGENS E FORMAÇÃO DE A OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE AS IMAGENS E OS SUJEITOS REVELAM | 82 |
| 5.1 O contexto da pesquisa | 82 |
| 5.1.1 A Universidade e sua Constituição | 82 |
| 5.1.2 O Curso de Pedagogia na URI: trajetória e constituição | 85 |
| 5.1.2.1 Trajetória e constituição do Curso..... | 86 |
| 5.1.2.2 O projeto político pedagógico do curso..... | 89 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.2.2.1 A estrutura do curso | 90 |
| 5.1.2.2.2 Pressupostos norteadores do curso..... | 96 |
| 5.1.2.2.3 Objetivos e competências | 97 |
| 5.2 Imagens estruturadoras do Curso de Pedagogia das URI- Santiago/ RS/ Brasil..... | 99 |
| 5.2.1 A Imagem da Estrutura Física..... | 100 |
| 5.2.2 A Imagem do currículo | 104 |
| 5.2.3 A Imagem da Prática Pedagógica..... | 105 |
| 5.3 Imagens e formação da opinião pública: o que os sujeitos revelam . | 112 |
| APROXIMAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS | 132 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo a seguir se constitui em uma tentativa de estabelecer um diálogo entre o estudo das imagens e a formação da opinião pública crítica na formação docente no Curso de Pedagogia da URI- Santiago/RS/Brasil. Essa pesquisa insere-se no contexto de que a humanidade vive momentos de grandes e velozes transformações em seus aspectos sociais, econômicos, geo-políticos e culturais, resultantes da introdução e renovação constante das novas tecnologias. Em especial, as tecnologias de informação dinamizaram a comunicação e transformaram-se em janelas para o mundo, alijando os homens de seu papel de agentes da construção deste, propiciando a criação da indústria da cultura, que rege, classifica e uniformiza rapidamente os modos de pensar coletivo. Chega-se assim instantaneamente a todos os lares, produzindo a massificação e a globalização da sociedade contemporânea. Esse processo desestabiliza as certezas do homem moderno, ao mesmo tempo em que o confunde com suas próprias contradições. Nesse contexto, pensar o mundo tornou-se uma tarefa carregada de incertezas e dúvidas. Para os educadores, essa realidade não é diferente.

O desafio de ser educador, nessa era de profundas transformações, impõe a superação de conceitos e posturas enraizados no próprio processo que nos formou educadores, fundamentado em paradigmas do projeto iluminista de sociedade, que acreditava na capacidade de progresso e de libertação da humanidade do despotismo político, da ignorância e da miséria, através da razão. Para isso precisamos repensar velhos conceitos, velhas posturas, velhas concepções pedagógicas que, ao longo do processo de formação, foram constituindo o ser professor para então atuar numa sociedade com um ímpeto completamente novo, desafiador ou pós-moderno, como diria Lyotard (1990), complexo, declararia Morin (1996), fluído, afirmaria Bauman (2001), do espetáculo, asseveraria Debord (2000), pós-metafísico, diria Habermas (2002), movido “pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber” (LYOTARD, 1990, vii).

Atuando como professora há aproximadamente trinta e dois anos, destes nos últimos nove anos (até julho passado) exercendo a coordenação de um curso de formação de professores – Curso de Pedagogia – percebo-me inserida numa sociedade na qual, segundo Debord (2000, p. 15), “não é possível fazer uma oposição abstrata entre o espetáculo e a atividade social efetiva, já que a realidade surge no espetáculo e o espetáculo é real”, e onde, nesse mesmo cenário “a alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente” (Ibid.). Acreditando que o trabalho de formar professores é ou deve ser interativo na relação entre seus sujeitos, deparo-me com as questões que apresento a seguir.

Estamos, enquanto agências formadoras, formando educadores para atuar em uma sociedade em constante mutação e, ao mesmo tempo, contribuindo para entender os mecanismos de reprodução da sociedade do espetáculo, fomentando a formação da opinião pública crítica? Estamos propiciando em nossas instituições um processo interativo e intersubjetivo capaz de auxiliar na superação da colonização do mundo da vida pela razão instrumental? Que imagens estruturadoras de nosso curso mostram que nos preocupamos com a formação cultural de nosso(s) futuros(as) educadores(as)? Que elementos denotam a busca de uma prática pedagógica que possibilite uma real interação entre professores(as) e acadêmicos(as), conteúdos de ensino e realidade sócio-cultural existente? Há um diálogo possível entre o projeto pedagógico do curso e o trabalho pedagógico nele executado, que possa caracterizá-lo como um curso que busca a formação da opinião pública crítica?

Esses questionamentos me levaram a elaborar o presente projeto de pesquisa, cujo problema fundamental é: que imagens orientam a formação da opinião pública no Curso de Pedagogia da URI - Campus de Santiago /RS/ Brasil?

Na tentativa de buscar respostas a essas indagações, o presente projeto de pesquisa tem por objetivo geral levantar imagens que perpassam o Curso de Pedagogia da URI – Campus de Santiago RS/ Brasil, na busca de elementos que possam colaborar para a formação da vontade pública esclarecida. Para tanto, temos como objetivos específicos: registrar e identificar imagens que perpassam as ações docentes desencadeadas no curso; investigar como professores(as) e

acadêmicos(as) percebem as nuances do trabalho com imagens no decorrer do curso; perceber que imagens do curso denotam preocupação com a formação cultural; investigar se estamos estimulando processos interativos e intersubjetivos no decorrer da ação pedagógica; detectar, nas falas de acadêmicos(as) e professores(as), a contribuição do curso para a formação da opinião pública crítica. Tudo isso com a intenção de discutir a percepção da comunidade educativa acerca da importância do paradigma da linguagem e, em especial da racionalidade comunicativa, na formação da vontade pública esclarecida.

Sabemos que os debates acerca do estudo das imagens e da formação da opinião pública crítica ainda são muito incipientes e não estão explicitados na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. No entanto, acreditamos serem eles elementos importantes para reflexão e estudos mais profundos na estruturação e reestruturação dos cursos de formação de professores uma vez, que eles são elementos necessários à estruturação de uma profissão docente crítica e reflexiva. Uma profissão docente que possa contribuir significativamente com o desenvolvimento de uma nova racionalidade capaz de suplantar a racionalidade instrumental que produz a colonização do mundo da vida, de homens e mulheres de nosso tempo, uma vez que se encontra instalada no bojo da sociedade capitalista.

A opção de buscar imagens estruturadoras se deve à necessidade de que nos apropriemos de propostas que vêm sendo discutidas nas ciências culturais, que possam trazer à tona representações que influenciam no modo de agir e de pensar, das pessoas em geral. A expressão imagem tem por objetivo trazer para o diálogo, na formação de professores, todo o tipo de imagens sejam elas iconográficas, visuais e/ou metafóricas, que estão presentes no mundo da vida, na ação pedagógica e no processo intersubjetivo que ocorrem no interior do curso em questão. Cabe esclarecer, por um lado, que as imagens visuais podem ser fotografias e quadros que representam a estrutura do curso e fragmentos da ação pedagógica em desenvolvimento no seu interior. Por outro lado, as imagens metafóricas são expressões culturais veiculadas por professores(as) e ou acadêmicos(as), sujeitos no processo de pesquisa e no processo educativo em evidência.

No percurso de execução do trabalho, precisamos trazer à luz a teoria habermasiana do agir comunicativo, amparado no raciocínio de que, num projeto de formação de professores, há que se ultrapassar a perspectiva da razão instrumental, sendo esse o locus, por excelência, onde as interações humanas podem concorrer para a busca de uma teoria crítica, que leve à superação das crises de referenciais e de paradigmas porque passa a educação e, em especial, os cursos de formação de professores.

Assim, a abordagem oferecida aos cursos de formação de professores pela teoria da ação comunicativa instala-se a partir dos contatos interativos no interior dos mesmos, favorecendo o estabelecimento da relação intersubjetiva. É nessa relação que se renova o padrão de convivência entre professores e alunos, sujeitos da linguagem e da ação, objetivando a elaboração de uma nova teoria da racionalidade, que contemple, como propõe Habermas (1995, p. 291), “além do elemento cognitivo-instrumental, o elemento prático-moral e o elemento estético-expressivo”. É nessa dimensão do elemento estético expressivo que se instala o trabalho com imagens. Como possibilidade de implementar um diálogo, aberto e franco com o mundo da formação cultural. É um dos espaços em que o intelectual educador pode mostrar o seu “faro vanguardista para relevâncias” (Habermas, 2006, p.5) e contribuir significativamente com a formação cultural e a formação da opinião pública criticada coletivamente.

Importa ressaltar que as referências da teoria habermasiana permitirá o questionamento sobre os próprios referenciais teóricos e práticos do curso em questão e dos cursos de formação de professores, na busca de superar a razão monológica ainda presente na ação pedagógica de muitos professores. No entanto, é imperativo esclarecer que, embora Habermas não proponha diretamente a discussão sobre a questão da escola e da formação de professores, sua proposta teórica, que tem por base a intersubjetividade subjacente no agir comunicativo, oferece um aporte teórico altamente relevante para o estudo em questão. Esse aporte é capaz de instigar, no contexto interativo da sala de aula, a superação do paradigma filosófico da consciência, propiciando ao educador-educando a tomada de posição acerca da superação da relação sujeito-objeto, ao estabelecer relações comunicativas como e entre sujeitos.

Nesse sentido, cabe esclarecer ainda que esse aporte teórico permitirá que se faça uma opção clara pelo paradigma filosófico da linguagem, ou da comunicação, e trabalhar abertamente com uma proposta pragmático-linguística, ética e estética, como forma de analisar as imagens que permeiam o trabalho pedagógico e o discurso dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) do curso que é objeto dessa pesquisa.

Faz-se necessário esclarecer que a pesquisa ora proposta insere-se na perspectiva hermenêutica, ao analisar não só o projeto pedagógico do curso de pedagogia, mas principalmente, por estar aberto a um diálogo com as imagens incorporadas no desenvolvimento do curso e à interpretação dada a elas por acadêmicos e professores, que são os sujeitos dessas imagens.

O trabalho que ora se pretende desenvolver estrutura-se em cinco capítulos, sendo que, no primeiro, apresento o problema de pesquisa, os objetivos propostos, a justificativa da relevância da pesquisa e a opção de trabalhar com imagens e com a teoria da agir comunicativo.

No segundo capítulo procuro situar às discussões acerca da modernidade e da pós-modernidade como caminhos que se cruzam e as imagens se transformam velozmente. Para isso, discorro, inicialmente, sobre as visões da modernidade, os consensos e os dissensos sobre a modernidade e, sobre a pós-modernidade, tomando as idéias de Rouanet (1987), Azevedo (1993), Pierre Anderson (1999), Habermas (1999, 2000, 2002, 2003), Jameson (1997, 2004, 2005) e Hermann (1999, 2005), entre outros. Introduzo a questão apontada por Jameson (2005), da transformação das imagens na contemporaneidade, para tanto apresento a evolução das imagens e sua transformação na pós-modernidade. O objetivo de apresentar essa discussão diz respeito à necessidade de contextualizar o assunto no atual momento, procurando elementos que auxiliem a reflexão sobre o local a partir do global, o micro pelo macro, o singular pelo plural.

No terceiro capítulo, busco situar o educador contemporâneo transitando entre a modernidade e a pós-modernidade uma vez que é nesse contexto que, por um lado, se insere o nascimento da escola moderna e a gênese da formação do

professor. Por outro lado, é nele, também, que o professor se depara com os desafios de sua formação frente à sociedade do espetáculo e ao domínio das imagens sobre o mundo contemporâneo. Para tanto, trago para a discussão o educador e sua formação; o nascimento da escola moderna e da formação de professores. Procuo situar, também, a educação e o educador no domínio das imagens.

No quarto capítulo, procuro enfocar o agir comunicativo como aporte à formação da opinião pública crítica. Nessa etapa apresento uma discussão sobre a questão da racionalidade instrumental como elemento derivado da formação iluminista, além de analisar a racionalidade comunicativa como referencial capaz de propor à formação de professores novas possibilidades de se trabalhar o processo de ensinar e de aprender numa relação intersubjetiva. Com isso, tento encontrar possibilidades de respostas à crise da modernidade no trânsito da pós-modernidade a partir de fragmentos extraídos da reflexão sobre a razão comunicativa. De posse de tais possibilidades tiramos elementos para desvendar o tema em pauta por intermédio da linguagem em ação, dado que a imagem é um código de linguagem e, como tal, é passível de decodificação.

No quinto capítulo, realizo uma abordagem a respeito das imagens estruturadoras do curso. Nele proponho os elementos da pesquisa, seus sujeitos, os instrumentos utilizados e os procedimentos metodológicos para análise dos dados, de forma mais ampliada, o contexto da pesquisa, isto é, apresento os dados sobre a constituição e a trajetória da URI, enquanto universidade comunitária e multicampi. Além disso, exponho a trajetória da constituição do Curso de Pedagogia, historicizando a elaboração do projeto político pedagógico deste, e descrevendo sua estrutura, seus pressupostos norteadores e objetivos.

Por fim, apresento as considerações finais suscitadas pela pesquisa. Nelas procuro mostrar que o diálogo estabelecido com as imagens estruturadoras, com os sujeitos da pesquisa e com a racionalidade comunicativa na perspectiva da formação da opinião pública crítica na formação docente no Curso de Pedagogia da URI- Campus de Santiago/RS/Brasil revelam descobertas interessantes e ao mesmo tempo a compreensão de que existe um espaço aberto para muitas outras

possibilidades. Faz-se necessário dizer o quanto fui desafiada, na realização desse trabalho, a pensar sobre a formação de professores e, em especial, sobre a formação de professores para o nosso tempo, esse tempo da “virada da palavra para a imagem” (Habermas, 2006).

Fica em aberto a curiosidade de saber mais, a humildade de saber que nem tudo foi revelado e compreendido, o desejo de manter o diálogo com o mundo da vida sempre aberto e a possibilidade de novas reflexões e de novas investigações.

1.1 A decisão sobre os caminhos da investigação

Delinear os caminhos da investigação permite que se desvelem idéias, nascidas e nutridas dentro de uma trajetória pessoal e profissional de trinta e dois anos de serviço no magistério. Destes, aproximadamente, dezoito anos atuando na formação de professores. Dentre essas idéias estão a de que o professor necessita trabalhar com as realidades sócio-cultuais e políticas que se apresentam no mundo da vida de todos os cidadãos e cidadãs que, de uma forma ou de outra, se aproximam da escola esperando colher informações, construir /reconstruir conhecimentos enfim, buscando saberes que lhes permita viver/conviver numa sociedade em constante mutação, movida pela incerteza. Nessa dimensão contextual, a diversidade cultural e a pluralidade tecnológica propiciam a criação de novos espaços de conhecimento e ação no meio acadêmico, principalmente na área da formação de professores, na medida em que influenciam ou questionam a função da escola e por extensão a do professor contemporâneo. É nessa direção que nos propomos a descortinar uma temática relativamente nova no âmbito do trabalho pedagógico da formação de professores: o trabalho com imagens.

É nesse contexto que analisamos o recente artigo Jürgen Habermas intitulado *O Caos da Esfera Pública*, nele Habermas (2006), manifesta-se acerca do *iconic turn*, isto é, “da virada da palavra para a imagem” e, em função disso, alerta para o papel do intelectual frente a esse contexto. Assim, reconhece que “a reorientação da

comunicação, da imprensa e do jornalismo escrito para a televisão e a internet conduziu a uma ampliação insuspeitada da esfera pública midiática e a uma condensação impar das redes de comunicação“ (ibidem, p. 5), produzindo um intercâmbio mais intenso e simultâneo que em qualquer outra época. Isso implica, a seu ver, na necessidade de repensar o papel do intelectual frente ao contexto da esfera pública que se apresenta na contemporaneidade.

Para Habermas (Ibidem) a televisão transformou o palco da imprensa, das revistas e da literatura e, ao “mostrar em imagens o que quer dizer, acelerou o *iconic turn*”. Assim “a televisão é um meio que torna algo visível, confere celebridade, notoriedade aos que aparecem em público, convida os atores a representarem a si mesmos. Os atores representam a si mesmos diante das câmeras independente da contribuição com o conteúdo do programa. Por isso o espectador lembra em encontros fortuitos de ter visto o rosto do outro, em algum momento do passado” (p. 5). Esse processo confere poder e visibilidade aos que aparecem em público. Reconhecendo que o intelectual perde espaço para outros profissionais nesse contexto Habermas, no aludido artigo, retoma a concepção dos intelectuais como aqueles que tendem a se assemelhar aos antigos escritores e professores universitários que tomam partido sem estar vinculado a qualquer partido. Aqueles que se deixam provocar pela ocasião para fazer uso público de seu saber, para além do limite de sua profissão, sem contudo, utilizar-se de um estatuto elitista, invocando como legitimação apenas o papel de cidadão democrata. Essa visão supera a concepção do “intelectual pairando livremente acima da sociedade” (ibidem, p. 5), como defenderam alguns pensadores do ciclo da “Jovem Alemanha”. Retoma, também, o papel do intelectual moderno, do período que sucedeu à Revolução Francesa. Para ele, esse “intelectuais encontram o seu lugar ao influírem com argumentos retoricamente afiados na formação da opinião” (p. 5). No entanto, dependem de uma esfera pública que lhes dê respaldo, servindo de caixa de ressonância, alerta e informada. Nessa direção, assinala que, necessitam de um público liberal e confiante no estado de direito, uma vez que apelam para valores universalistas.

Na discussão sobre o papel do intelectual em tal conjuntura, declara que “é simples projetar o tipo ideal de intelectual que rastreia temas importantes, levanta

teses fecundas e amplia o espectro dos argumentos pertinentes para melhorar o nível deplorável dos debates públicos” (ibidem, p. 5). E questiona: “será que na sociedade midiática não ocorre uma nova mudança estrutural da esfera pública, que faz mal à figura clássica do intelectual?” (Id.ibidem). Como resposta à indagação reconhece que o intelectual parece sentir-se sufocado com esse elemento, que chama de vivificador. Entretanto, defende que o intelectual deve ter um “faro vanguardista para relevâncias” e se distinguir dos demais porque se preocupa com assuntos da coletividade. “Deve poder irritar-se sobre os desenvolvimentos críticos num momento no qual os outros ainda se detêm no ‘*business as usual*’ e intervir, mas intervir em tempo hábil – à semelhança de um alarme antecipado – quando a vida cotidiana sai dos trilhos” (Id.ibidem).

Tomando a concepção habemasiana acerca do papel do intelectual na sociedade movida pelas imagens, como ponto de referência, reconhecemos que dia a dia o papel do educador se torna mais complexo e mais difícil. Daí a necessidade de repensarmos a sua trajetória profissional, porque sua formação inicial, em geral, se deu numa concepção voltada para uma racionalidade instrumental, abstrata e puramente conceitual, insuficiente, a nosso ver para dar conta da complexidade de nosso tempo, que requer competências para a leitura de imagens, signos e ícones da sociedade do consumo.

A opção de trabalhar com as imagens como instrumentos de pesquisa se deu, também tendo presente às idéias de Oliveira (2005), de que as imagens são portadoras de possibilidades que muitas vezes os textos não possuem. Assim, trabalhar com imagens nos permite “preservar a amplitude e a complexidade do meio social e de sua história, uma vez que há imagens que as expressam enquanto a maioria dos textos não consegue ou não quer” (Ibid., p. 27). Por outro lado, concordamos com Calado quando diz que precisamos reconhecer que a imagem se apresenta como possibilidades não inscritas em outros materiais, pois ela é “multifacetada e polivalente, concreta e abstrata, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável - escapa(ndo) às visões analíticas, às grelhas quantificadoras, à matematização” (apud OLIVEIRA, 2005, p. 27). Assim, o seu uso como instrumento pedagógico e/ou como instrumento de investigação pode ser uma forma de subverter as normas e os regulamentos da

cientificidade e, de tudo aquilo que a modernidade nos ensinou e que se transformou na racionalidade instrumental. Assim, imagens são, para nós instrumentos (quadros sinóticos, obras de arte, fragmentos de filmes e/ou filmes propriamente ditos, *outdoors*, fotografias, metáforas, entre outros) que podem se tornarem elementos fundamentais na introdução da racionalidade comunicativa no trabalho escolar, ponto de revalorização das vozes daqueles que dela participam ou participaram. Pois, segundo Calado “o trabalho com imagens surge como possibilidade de captação de fluxos comunicacionais que estiveram sempre presentes nas sociedades, mas que, só agora, começam a ser objeto da devida atenção” (Ibid., p. 27 -28).

Sabendo que a pesquisa, no campo educacional, é um meio de ampliar o espaço de discussão de novas temáticas, a pesquisa sobre o estudo das imagens é uma possibilidade que se apresenta para ressignificar os espaços de formação docente. Nesse processo a leitura de imagens pode tornar-se elemento fundamental na formação da opinião pública crítica, capacitando os seres humanos para decodificar os mecanismos de ação da sociedade do espetáculo e o impacto produzido pelo desenvolvimento tecnológico sobre o saber do homem contemporâneo.

1.2 O percurso da investigação

A pesquisa em questão apresenta-se como singular, por isso, escolhemos a abordagem hermenêutica como forma de análise, compreensão e interpretação de imagens, pano de fundo desse estudo. Seu escopo é focalizar que imagens orientam a formação da opinião pública crítica na prática pedagógica exercida no interior do Curso de Pedagogia da URI-Santiago/RS/Brasil. Para tanto, nos propomos analisar e interpretar as falas dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) do referido curso tendo em vistas, a busca de respostas que nos leve à concretização de nossos objetivos. Recorri inicialmente ao estudo da literatura relacionada com as temáticas envolvidas nesse processo, pois como escreveu

Pádua (2004) a pesquisa bibliográfica tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com o que foi produzido acerca de sua temática de pesquisa. Posteriormente, realizei um estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso de onde subtraí as imagens e os quadros sinóticos que representam as imagens estruturadoras do currículo do referido curso; num outro momento busquei selecionar as fotografias que representam as imagens estruturadoras do espaço físico e das atividades teórico-práticas, isto é, da prática pedagógica desenvolvida no interior do curso. Num quarto momento, tendo presente os escritos de Lüdke e André (1986, p. 1) de que, para que, uma pesquisa se efetive “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele” parti para a coleta de dados junto a professores (as) e acadêmicos (as) do curso, na tentativa de captar elementos significativos da realidade, a fim de promover o confronto entre as imagens estruturadoras da formação da opinião pública crítica na formação docente no Curso de Pedagogia da Uri-Santiago/Brasil e a ação pedagógica desenvolvida em seu interior. Para tanto, passei a acompanhar através da observação e conversas informais a prática pedagógica desenvolvida pelos professores do curso. Posteriormente, dentre os vinte professores, selecionei como sujeitos da pesquisa quatro professores e duas acadêmicas do curso para quem foi proposto e aplicado o instrumento de coleta de dado.

A escolha dos professores(as) se deu tendo como pano de fundo a estrutura curricular do curso. Assim, os professores(as) foram selecionados da seguinte forma: Um(a) representando os Núcleos de Formação Básica e o Núcleo de Educação Popular; um(a) representando o Núcleo de Epistemologia e Conhecimento; um(a) representando o Núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação; um(a) representando o Núcleo de Conteúdos Didáticos Metodológicos e o Núcleo Integrador.

Os núcleos foram agrupados em função da afinidade entre os objetivos traçados para cada um deles. O critério para a seleção dos professores(as) esteve centrado na sua vinculação aos núcleos. Os(as) acadêmicos(as) foram selecionados(as) dentre aqueles (as) que cursavam os dois últimos semestres do curso, no primeiro semestre de 2006 e que livremente aceitaram participar da

pesquisa. Tanto para os(as) acadêmicos(as) quanto para os(as) professores(as) foi aplicado um questionário contendo questões abertas complementadas por entrevista complementar. O objetivo foi verificar através de suas falas se as imagens têm se constituído como elemento da prática pedagógica na relação teoria prática e se, de alguma forma, tem contribuído com a formação da opinião pública crítica na formação docente.

Na seqüência do trabalho passamos à análise hermenêutica das imagens e das falas dos sujeitos da pesquisa empírica. A opção pela abordagem hermenêutica se deu pelo fato de que a mesma reconhece que qualquer objeto é passível de análise, pois “a experiência hermenêutica, como autêntica experiência, precisa assumir tudo o que lhe é presente. Ela não tem a liberdade para previamente selecionar e rejeitar” (HABERMAS, 1987, p. 20). Na mesma direção entendemos como Gadamer, ao apresentar o caráter universal da hermenêutica, que “não existe proposição possível que não possa ser compreendida como resposta a uma pergunta, e só assim a proposição pode ser compreendida”, (*apud* STEIN, 1987, p. 118). Nesse sentido, o método hermenêutico nos permitiu trabalhar com as imagens na tentativa de apreender seus significados na história pensada e vivida no Curso de Pedagogia da URI-Santiago/RS/Brasil como forma de “apreender o mundo pela reflexão” (Id. Ibid., p. 102). Assim, se a reflexão “tem como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro” (Id. Ibid.) a relação entre as imagens estruturadoras do curso e as falas dos sujeitos da pesquisa se revelaram. Pois a hermenêutica, enquanto busca de mediação e diálogo é um artifício fundamental na convergência de tais elementos, uma vez que para ela o “ideal de reflexão aparece enquanto busca da racionalidade” (Id. Ibid., p. 103) e esse é um elemento indispensável ao trabalho pedagógico na contemporaneidade.

2 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: CAMINHOS QUE SE CRUZAM E AS IMAGENS SE TRANSFORMAM

2.1 Visões da modernidade

Dialogar com as imagens requer que se pense o espaço-tempo em que elas se constituem e se transformam. Vale dizer que requer que se pense e repense a modernidade uma vez que não há como falar em pós-modernidade sem um contraponto com a mesma. Isso supõe entender a evolução do conceito, as dimensões e os vínculos que ela envolve.

Modernidade é uma expressão que segundo Azevedo (1993) vem do radical *modern* do advérbio latino modo, que significa recente, a pouco, daqui a pouco. Evoluindo no século V e VI de nossa era *modernus* se contrapôs a *antiquus*. Numa linguagem cronológica passou do tempo ao valor. Moderno tornou-se o atual, o bom enquanto que o antigo, o velho, o superado. Em semântica adequada, “modernidade traduz uma época histórica, uma construção filosófica e um paradigma cultural” (Id. Ibid., p. 21). A seu ver, os tempos modernos começam na história com o advento dos europeus às Américas; na filosofia a modernidade se insinua como nominalismo, mas se inicia realmente com Descartes e se desdobra com Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger, Habermas entre outros; na antropologia social, o moderno é um paradigma cultural que na realidade se contrapõe ao não-moderno e não ao tradicional. Para o autor essa temática aparece e tem maior difusão a partir do Iluminismo e da Revolução Industrial.

Ainda de acordo com Azevedo (Ibid.) a cultura moderna é centrada no indivíduo e na subjetividade. Nela “cada ser humano tem inteligibilidade em si e por si e não a partir do grupo. Em cada indivíduo se recapitula a humanidade” (Id. Ibid.). A centralidade do indivíduo o revela como sujeito, pois mesmo “quando as causas motivam e impulsionam os grupos, estes enfatizam primordialmente os direitos do

indivíduo” (Id Ibid.). Essa visão sobrepõe os direitos do indivíduo aos do grupo; fato que se confirma em situações como a da Revolução Soviética de inspiração marxista, onde

a utopia aponta para o benefício pleno dos indivíduos, segundo suas necessidades. Se a reação à ideologia individualista de inspiração liberal-capitalista conduz à ênfase coletivista comunista no grupo e na sociedade como um todo, isto pode ser visto, certamente mais do ponto de vista teórico do que do prático, como uma mediação corretiva (Id. Ibid.).

Além disso, o autor supracitado, aponta que na concepção social ensejada pela cultura moderna percebe-se que há uma separação e autonomia dos diversos elementos do campo sócio-cultural, de onde resulta “uma composição fragmentada da sociedade com ênfase na dependência dos vários domínios; muda-se a organização do poder, cria-se ou reforça-se o papel do estado e por aí se reformula o político e o normativo” (Id. Ibid., p.26). O econômico, tendo por base a propriedade privada, faz prevalecer a economia do lucro setorial ou individual. Altera-se assim a concepção de lazer, de festa, e do lúdico em função da concepção comercial e política. A religião e o mito passam a serem vistos como um setor como outro qualquer. Assim, “a cultura moderna é a primeira a dispensar a função legitimadora que teve a religião nas culturas não-modernas” (Id. Ibid.). Esse fato produziu a secularização, cuja primeira consequência “é a racionalidade, o postulado moderno da plena autonomia da razão humana” (Id. Ibid.) e o antropocentrismo. Portanto, a modernidade é, também caracterizada pela fragmentação e pelo esvaziamento da hegemonia legitimadora da religião e/ou do mito. Isso produziu

uma grande pluralidade de sentidos e significações, de valores e critérios, de modelos e padrões, de linguagens e discursos, de símbolos e signos, que tornaram complexa e diversificada a realidade cultural e social moderna e a visão de mundo que dela decorre (Id. Ibid.).

Desses fatos depreende-se o pluralismo, traço fundamental da modernidade. O pluralismo é, antes de mais nada, a disposição e a capacidade de respeitar as diversidades e aprender a lidar com elas. Assim a mudança e o confronto são, antes de tudo, elementos constitutivos do moderno, isto é, são verdadeiras regras no moderno.

Outro aspecto levantado por Azevedo (Ibid.) como característica da modernidade é a quebra de unidades monolíticas, fatos que se concretizaram pela diversificação das ciências. Daqui depreende-se um elemento bastante forte na caracterização da modernidade: a crença fundamental no desenvolvimento da sociedade pelo avanço das ciências, ao ponto de produzir uma filosofia da ciência que passou a definir modos distintos de conhecer proliferando epistemologias, metodologias, além de diversas mediações analíticas. Além disso, produziu-se, também, "um tempo de incomunicação entre as ciências, pela falta de conhecimento mútuo, pelo estranhamento dos respectivos vocabulários e linguagens" (Id. Ibid., p. 27). Nessa dimensão, o positivismo transforma-se em norma e procedimento científico generalizado, contribuindo para o alcance da autonomia científica independizando a ciência da teologia, da metafísica e da ética.

A ordem é outra característica que no moderno, segundo Azevedo (Ibid.) não é dada pela estrutura cultural social como pré-estabelecida e tutelada. Ela será conquistada, portanto, muitas vezes de maneira precária e instável, sujeita a negociações e a redefinições. Essas, por sua vez, "dependem da capacidade de dialogar, de ceder e superar, de entender e persuadir, (...) não será, portanto, orgânica e necessariamente harmoniosa" (Id. Ibid., p. 28). Assim, "no moderno a ordem se tece e retece a cada momento" (Id. Ibid.) traduzindo direitos e deveres de todos à sobrevivência e à afirmação da liberdade. Sintetizando, a autonomia, a liberdade e seus discursos são os mais fortes pilares da modernidade.

Para concluir as idéias de Azevedo (Ibid.) acerca da modernidade há que se esclarecer que a história, nesse contexto, é teleológica, tem princípio meio e fim. Essa história se encaminha para a realização criativa de objetivos e ideais. Portanto, "a história no moderno se move por utopias e delas se nutre na trama e superação de suas próprias contradições" (Id. Ibid.). Nela as idéias de progresso e perfectibilidade humana correm lado a lado com os postulados ideológicos da modernidade. "O ser humano é ativo e construtor" (Id. Ibid.). Em resumo, nessa visão moderna da história o potencial de transformação e libertação é latente, porém, marcada pelas evidências de perversão. É nessa ambivalência que, a seu ver, se abre o flanco para a crítica da modernidade.

Habermas (2001), analisando as concepções de modernidade, traz à tona o conceito clássico de modernidade tal como foi inicialmente abordado por Hegel e posteriormente desdobrado, com base nas teorias da sociedade de Marx, Max Weber, Luckacs e pela Escola de Frankfurt. Para ele a “palavra modernus foi usada inicialmente no final do século V para diferenciar um presente ‘cristão’ de um passado romano ‘pagão’” (Id. Ibid., p. 168). A partir daí a expressão possui uma conotação de descontinuidade proposital do novo diante do antigo. Na Europa continuou a ser usada para expressar a consciência de uma nova época. Para o autor, é com o Renascimento que o período moderno teve início. Na França, no final do século XVIII, com as *Querelles des Anciens et de Modernes* a arte e a expressão estética preparam o solo para a compreensão da modernidade. Entretanto, é no final do século XVIII que uma nova consciência histórica se estende atingindo até mesmo a filosofia, causando uma “ruptura com o passado histórico que a Revolução Francesa e o Iluminismo causaram entre os seus contemporâneos mais reflexivos” (Id. Ibid., p. 169).

Ao analisar a visão habermasiana de que o mundo, ao encontrar-se em oposição ao antigo, serve como ponto inicial para a apreensão da história no seu todo, percebemos que muitos desafios se fazem sentir como “pressão do tempo”. “Essa consciência temporal moderna atinge de modo particular a filosofia” (Id. Ibid., p. 169) solicitando-lhe que penetre nesse presente inquietante para conceituá-lo. Foi Hegel, segundo Habermas, (2001), (2002), o primeiro filósofo que mostrou a necessidade de abarcar em pensamentos a sua época, desenvolvendo um conceito claro de modernidade. Por essa razão, sugere que se quisermos entender o que significou a relação interna entre modernidade e racionalidade temos de voltar a ele. A seu ver, Hegel emprega o conceito de modernidade “em contextos históricos, como conceito de época: os novos tempos são os tempos modernos” (Id., 2002, p. 9) e “a filosofia deve ir ao encontro do desafio do tempo (*Zeit*) com a análise da “nova época [*Zeit*]” (Id., 2001, p. 170). Assim, percebemos que a relação que se estabelece entre o conceito de modernidade e a filosofia mostra que “um presente que se compreende, a partir do horizonte dos novos tempos, com a atualidade da época mais recente, tem de reconstruir a ruptura com o passado como uma renovação contínua” (Id., 2002, p. 11). Foi esse sentido que na expressão “modernidade” juntamente com os conceitos movimento, revolução, progresso,

emancipação, desenvolvimento, crise, espírito do tempo, entre outros, adquirem novos significados tornando-se palavras chaves na filosofia hegeliana.

Habermas (Ibid.) alerta, também, que como a modernidade compreende a si mesmo em oposição à tradição, para isso ela busca apoio na razão. A razão é, em última instância, a autoridade que restou à modernidade e que pode estabilizá-la, pois, em nome do Iluminismo, ela desvalorizou e superou a tradição. Nesse sentido segundo Habermas (Ibid.), Hegel identifica a necessidade de auto-certificação da modernidade pela filosofia. Assim, “a filosofia nomeada como guardiã da razão compreende a modernidade como uma filha do Iluminismo” (Ibid., p. 170).

A filosofia moderna concentrada na subjetividade e na autoconsciência explica a razão em termos de auto-referência de um sujeito do conhecimento. Habermas (2001) enfatiza que a subjetividade, enquanto um conceito fundador da modernidade, garante o tipo de evidência e de certeza segundo as quais suas bases podem ser questionadas e criticadas. Nesse sentido, a modernidade se caracteriza e se orgulha do seu espírito crítico que não aceita nada como evidente. Nela a subjetividade tem um sentido universalista e individualista, pois toda pessoa merece o mesmo respeito de todos. Ao mesmo tempo ela é “reconhecida como fonte e como última instância do julgamento de cada reivindicação específica de felicidade” (Id. Ibid., p. 171). Portanto, a auto-compreensão da modernidade é caracterizada não só pela “autoconsciência” teórica, por um posicionamento auto-crítico diante da tradição, mas também pelas idéias morais e éticas da “auto-determinação e da auto-realização”.

Para Habermas (Ibid.) Kant também tem um papel importante na conceituação da modernidade, ao fazer uso auto-crítico da razão e desenvolver o conceito transcendental da faculdade da razão.

Na crítica da Razão Pura explica as condições e possibilidades de uma ciência natural objetivante que liberta o espírito humano das ilusões da metafísica. Na crítica da Razão Prática explica como as pessoas adquirem autonomia à medida que se juntam com base no conhecimento de leis que deram a si mesmas. Na crítica do juízo explica as condições necessariamente subjetivas de uma experiência estética que se tornou independente do contexto religioso (Id. Ibid., p. 171).

Hegel, por sua vez, o lê como uma interpretação decisiva da auto-compreensão da modernidade. Assim, a modernidade ofereceu relevância para filosofia porque foi analisada sob o ponto de vista da crítica da razão. Nesse contexto a crítica passa a ser um conceito fundamental na modernidade, mas “Hegel pode compreender a crítica kantiana da razão como instrutiva, mas incompleta como apenas interpretação sintomática da essência racional do mundo moderno” (Id. Ibid., p. 172).

Assim, Hegel, segundo Habermas (Ibid.), ao decifrar os traços da modernidade trabalhada por Kant percebe que esse havia operado com as diferenciações que correspondiam na cultura às esferas da ciência, moral e arte. No entanto, ele não percebeu o outro lado da diferenciação produtiva, não reconhecendo a necessidade de restaurar em um nível mais elevado a totalidade anterior. Esse fato revela o princípio da subjetividade e a estrutura da autoconsciência como uma visão meramente seletiva da razão. Assim, a cultura do iluminismo “à medida que coloca a reflexão e a conformidade aos fins da razão (*Zweckrationalität*), em lugar da razão, ela pratica a idolatria da razão” (Id. Ibid.). Com isso passa ao “positivismo” corporificado na ciência empírica, na moralidade abstrata, na arte romântica, no individualismo possessivo do direito formal burguês, na economia de mercado, na política imperialista.

Para Habermas (Ibid.), na modernidade, o caráter reflexivo da razão fundamenta-se na auto-referência de um sujeito que conhece e que faz de si mesmo objeto. A subjetividade, que no princípio, era fonte de liberdade e de emancipação, aparece no duplo sentido de manifestação e de engano. Assim, a faculdade analítica da reflexão é também uma violência, pois ao livrar-se dos freios da razão transforma tudo em sua volta em objeto passível de manipulação. Habermas (Ibid.) alerta que a reflexão abandonada a si mesma desfaz as relações intersubjetivas transformando-as em consequência da ação. Nesse sentido ele reconhece que Hegel indica de forma reflexiva os limites de uma razão instrumental movido pelo movimento da dialética do Iluminismo. E, por um lado, reconhece que “é a partir da razão que a modernidade sem medo, aberta ao futuro, ansiosa por inovações—pode seguir sua orientação” (Id. Ibid., p. 174). Assim, a seu ver, “porque a modernidade movimenta-

se de tal modo em horizontes futuros abertos, o telos prescrito da dialética do iluminismo de início não pode ser mais do que uma promessa” (Id. *ibid.*).

Outro aspecto levantado por Habermas (*ibid.*) que nos auxilia na compreensão da modernidade é a teoria da racionalização da sociedade de Max Weber. Weber situa a modernização europeia no contexto de um processo histórico universal de desencantamento. Ele parte do “suposto de que as esferas da cultura-ciência, direito e moral, arte e crítica – obedece a uma lógica respectivamente própria quanto as questões factuais, de justiça e de gosto” (*ibid.*). Portanto,

seus conflitos não podem mais ser acomodados de modo racional do ponto de vista de uma concepção de mundo religiosa ou cosmológica (...) tampouco (...) pela força unificadora da razão teórica ou prática de uma ciência objetivante ou da moral racional (Id. *ibid.*, p. 177).

Segundo Habermas (*ibid.*) Weber concentra suas reflexões no processo de modernização social alavancado pelo estado administrativo e pela economia capitalista. Para ele, o estado é representado por um aparelho burocrático dependente de fontes fiscais, enquanto que a economia é uma economia de mercado institucionalizada com base no direito privado dependente de garantias de infra-estrutura assegurada pelo estado. Ele vê, também, os núcleos institucionais da burocracia estatal e a organização empresarial como realizações evolutivas da modernidade social. Essas juntamente com o direito evolutivo marcam o compasso da modernização da sociedade.

Em síntese, Habermas (*ibid.*) explica que enquanto Hegel “compreendeu os âmbitos significantes das sociedades modernas como corporificações de uma razão centrada no sujeito, Weber compreende a modernização da sociedade como institucionalização da ação [*Handeln*] conforme a fins racionais”. Assim, para Weber, segundo Habermas, (*ibid.*), a instituição estatal moderna implementa uma divisão de trabalho entre funcionários escalados de modo competente e altamente especializados enquanto que as empresas capitalistas cuidam da alocação econômica dos fatores de produção com objetivo de uma elevação da produtividade vão ao encontro da pressão competitiva e do mercado de trabalho.

Weber, na visão de Habermas (Ibid.), ao desenvolver a tese da afinidade das seitas protestantes com o espírito do capitalismo, acaba estabelecendo o marco de um ciclo de desenvolvimento auto-destrutivo. Assim, a ética protestante, ao fomentar um modo de vida racional assegura a ancoragem valorativamente racional de modos de comportamento conforme fins racionais.

Assim, no decorrer da modernização progressiva, a racionalidade da organização dos âmbitos de ação administrativas e econômicas liberta-se da base religiosa das orientações valorativas. No entanto, os novos tempos evolutivos e juridicamente constituídos, que antes tinham tornado possível a emancipação dos indivíduos, se tornam no dizer de Weber numa jaula de ferro. Tal como Marx já havia registrado “o sentido ambivalente que o termo liberdade, adquire na expressão “trabalho assalariado livre “ – livre das dependências feudais, mas também livre para o destino capitalista, ou seja, para a exploração, a pobreza e o desemprego” (Id. Ibid., p. 178).

Com a complexidade crescente dos sistemas de ação autonomizados Weber, segundo Habermas (Ibid.), percebe a conversão das liberdades em disciplinas. Com as “pressões disciplinadoras da burocratização e da organização jurídica ele desenvolve o quadro negro de uma sociedade administrada” (Ibid., p. 179) permanecendo cético diante do “carisma da razão”, não vendo saída para um controle da desintegração social e para a passagem à uma sociedade menos fragmentada e mais pacífica. Assim, “as desavenças de uma razão instrumental que penetram toda a sociedade não podem ser vencidas no interior da esfera da sociedade mesma” (Id. Ibid.).

Em suma, dos escritos de Habermas (2001, 2002) depreende-se que a modernidade constituiu-se num período de queda das concepções de mundo tradicionais. Pelo desenvolvimento de uma ciência objetivante, por um aparelho burocrático de estado dependente de fontes fiscais e de uma economia de mercado institucionalizada. Foi, também, um período de desenvolvimento da crítica, da filosofia racionalista positivista, representada por uma racionalidade instrumental e por uma sociedade administrada. Ele alerta, também, que a

indústria cultural e os meios de comunicação de massa valem como os instrumentos mais manifestos do controle social, enquanto a ciência e a técnica aparecem como fontes principais de uma racionalidade instrumental que penetra a sociedade no seu todo (Ibid. p. 180).

Discutindo as origens da racionalidade instrumental na modernidade, Habermas (Ibid.) traz as idéias de Horkheimer e Adorno no livro *Dialética do Iluminismo* de que essa se origina no momento da primeira separação da natureza e do espírito subjetivo. Essa forma de pensar instrumentaliza tanto a natureza exterior como a interior e “tomou de vez o lugar da razão de tal modo que essa é absolvida pela razão instrumental sem deixar traços” (Ibidem, p. 180). Assim, a modernidade caracteriza-se, também, por esse modo de pensar, pautado na organização dos meios com vistas ao atingimento dos fins.

Habermas (2002) partindo do suposto que a modernidade não foi superada, é ainda um projeto inacabado, reconhece que é possível avançar tomando como ponto de partida as próprias condições instauradas ao longo do seu processo de constituição. A seu ver, é possível superar a racionalidade instrumental por meio da racionalidade comunicativa, da argumentação, do consenso intersubjetivo. Essa concepção habermasiana da racionalidade que tem na linguagem a possibilidade de estabelecer o diálogo intersubjetivo, o entendimento, a interação e o consenso, pode constituir-se, a nosso ver, em elemento fundamental no aporte à formação da opinião pública, através do processo de interação com as imagens e com a sociedade do espetáculo.

2.2 Modernidade e pós-modernidade: consensos e dissensos

A discussão acerca da modernidade e pós-modernidade, iniciada por volta de 1950 no âmbito da crítica literária e estendida aos campos da música, do teatro, da dança e do cinema, constitui hoje um tema em debate na Filosofia, na Educação, nas chamadas Ciências Humanas e Sociais, nos meios acadêmicos em geral e, como não poderias deixar de ser, nos meio políticos, governamentais. Esses debates constituíram-se num período de crise da modernidade, como forma de

expressão do desejo de ruptura com uma razão e uma ciência identificadas com o poder, com o materialismo, com o consumismo e com a perda do sentido da vida.

Assim, a chamada pós-modernidade foi antes de tudo uma resposta aos desencantos e desilusões com a modernidade, que revelou sua incapacidade de realizar as promessas de progressos humanos e sociais, favorecendo à descrença na ciência, pela morte das utopias e pela crise dos grandes relatos.

Essa discussão, longe de estar finalizada, apresenta posições ainda provisórias, uma vez que ainda está a descoberto uma série de elementos, a começar pela distinção conceitual entre modernidade e pós-modernidade. Essa distinção ora se apresenta como ruptura entre duas épocas, ou com produções teóricas que explicam ou propõe concepções ideológicas de sociedade, as chamadas metanarrativas (LYOTARD, 1999), ora se apresentam como processo de transição e ora é vista, ainda, como um projeto inacabado (HABERMAS, 2000), portanto, passível de ulterior desenvolvimento.

Na realidade esse período se apresenta em processo de discussão, conseqüentemente, não pode ser tido como resolvido. A escolha entre a continuidade e a ruptura é algo que, segundo Jameson (2005, p. 35), não se justifica pela natureza do material ou por evidências históricas. Daí a necessidade de ser debatido como numa “dialética da ruptura e do período, que seja em si mesma o momento de alguma mais ampla dialética de continuidade e da ruptura”.

Estudos realizados por pensadores, historiadores, filósofos como Rouanet (1987), Azevedo (1993), Anderson (1999), Lyotard (1990), Jameson (1997, 2004, 2005), Bauman (2001) e Habermas (2000, 2001, 2002, 2003, 2006), podem nos auxiliar na compreensão da temática em questão e na percepção de que os caminhos da modernidade e da pós-modernidade são caminhos que se cruzam. Bauman (2001), por exemplo, procurou distinguir duas modernidades. A primeira caracterizada como pesada, sólida, condensada e sistêmica, em oposição ao que ele chamou de modernidade contemporânea leve, fluída, líquida, difusora, em forma de rede. Sua posição de que há duas modernidades, permite entendê-la como processo que se aperfeiçoa. A forma de caracterizá-las nos propicia repensar o

processo educativo, na perspectiva de superar o discurso pedagógico hegemônico, solidificado pelos conteúdos livrescos, materializado nos livros didáticos e nos processos avaliativos burocráticos e cartoriais. E, reconfigurar a formação do educador de forma que possa interagir dinamicamente com o mundo da vida e com os processos socioculturais das sociedades contemporâneas. Por extensão, reconfigurar a prática pedagógica na perspectiva de torná-la mais dinâmica, mais leve e alegre pela introdução de temas desafiadores e de elementos estético-expressivos, tais como dramatizações, teatro, entre outros. E, mais fluída, líquida, isto é, que permeie os espaços e ocupe as brechas que se apresentarem. Em redes para que possa atingir ao maior número de pessoas que se achegarem a escola. Rouanet afirma ter dúvidas se as tendências designadas de pós-modernas representam efetivamente uma ruptura com a modernidade, ao escrever que não vê “qualquer fronteira, de direito ou de fato, entre a modernidade e algo tão radicalmente novo que precisemos, para descrevê-lo, criar um termo que sugere uma censura epocal, qualitativa entre o mundo moderno e a nossa própria atualidade” (1987, p. 21-22). Em sua reflexão, Rouanet acrescenta ainda a percepção de que “não existe ruptura entre as duas épocas” (Ibid., p. 25), reafirmando, portanto, a concepção de processo.

Anderson (1999), demonstra pela análise da produção de representantes de diversas áreas, como da Estética, da Sociologia, da História, da Literatura, entre outras, que de 1930 a 1969 todos quanto empregaram o termo pós-moderno o fizeram com improvisação terminológica, ou com posição causal, pois:

o moderno-estético ou histórico é sempre, em princípio, o que se deve chamar um presente absoluto; ele cria uma dificuldade peculiar para definição de qualquer período posterior, que o converteria num passado relativo (Ibid. p. 20).

Para o autor, o recurso a um simples prefixo, denotando o que vem depois, é virtualmente inerente ao próprio conceito, cuja recorrência se poderia esperar de antemão, sempre que se fizesse sentir a necessidade ocasional de um marcador de diferença temporal. O uso, nesse sentido, do termo “pós-moderno, sempre foi de importância circunstancial” (Ibid.).

No entanto, Anderson demonstra que o termo ganhou difusão mais ampla a partir dos anos 70. Para ele, as contribuições de Hassem na pintura e na música, de Jancks, na arquitetura, Venturi nas artes, Lyotard e Habermas, na Filosofia, foram decisivas para a cristalização do termo no início da década de 80. Entretanto, reclama da “falta de peso de temporalidade” e da falta de “um conceito por definição temporal” (Ibidem, p. 52). A seu ver “ocorreu uma cristalização temática (...) sem uma integração intelectual” (Id. Ibid., p. 53).

Na busca da compreensão acerca da pós-modernidade, Anderson (Ibid.) evoca a produção de Frederic Jameson, cuja visão inicial tendia a concebê-la como degenerescência do moderno. No entanto, a evolução de seu pensamento dá-se em relação a seus antecessores, na medida em que ressalta “a ruptura de toda a continuidade com o passado nos novos modos de organização do capital” (Ibid., p. 62). Essa evolução, segundo Anderson (Ibid.), foi demarcada significativamente no ensaio que Jameson produziu, a partir da conferência sobre a *guinada cultural*, proferida em 1982, cujo título, *Post Modernism the Cultural Logic of Late Capitalism*, delineou cinco lances decisivos para sua concepção. O primeiro lance foi “a ancoragem do pós-modernismo em alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital” (Ibid., p. 66). Nesse ponto, Jameson passa a dar à pós-modernidade um sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante, e não como mera ruptura estética ou mudança epistemológica. O segundo lance foi a exploração das metástases da psiquê nessa nova conjuntura, onde abordou, em breve comentário, a morte do sujeito, trazendo como elementos característicos da época as formas espontâneas da sensibilidade. Nessa “nova subjetividade (...) estava a perda de qualquer senso ativo da história, seja como esperança, seja como memória” (Id. Ibid., p. 67-68). Nela há uma diminuição do afeto, e como resultado, uma nova superficialidade do sujeito, marcando a vida psíquica por súbitas depressões e mudanças de humor. Esse fluxo oscilante e hesitante impede a catexia e a historicidade.

No terceiro lance, Jameson referiu-se, segundo Anderson (Ibid.), ao terreno da cultura, expandindo as incursões do escopo setorial para todo o espectro das artes e grande parte do discurso sobre elas. Essa expansão se deu mantendo no centro de sua visão a arquitetura, daí saindo a incursão sobre o cinema, a

propaganda e o *design* gráfico, produzindo uma implosão nos discursos tradicionais do campo cultural, pois

as disciplinas, outrora bem separadas da História da Arte, da Crítica Literária, da Sociologia, da Ciência Política e da História, começam a perder seus claros limites, cruzando-se em investigações híbridas e transversas, que não mais podiam ser facilmente situadas num ou noutro domínio (Id. *Ibid.*, p. 73).

Como conseqüência desse processo houve, na sua visão, uma ampliação do raio da investigação cultural. No entanto, essas mudanças no campo intelectual sinalizavam a ruptura com o moderno, isto é, com as divisões duramente conquistadas, e se instala “uma indiferenciação impensável das esferas culturais” (*Ibid.*, p. 74).

No quarto lance, Jameson tenta, no entender de Anderson (*Ibid.*), definir as bases sociais e o padrão geo-político do pós-modernismo, uma vez que a base social se modifica com o enfraquecimento da formação de classe e a multiplicação de identidades segmentadas e grupos atuantes localizados com base nas diferenças étnicas e sexuais. Do ponto de vista geopolítico, há um alargamento do sistema, com a integração do planeta no mercado mundial. Isso produz a entrada de novos povos ao palco mundial e, com eles, há a expansão das fronteiras do capital, com conseqüente diluição dos estoques da cultura herdada, ao ponto de produzir uma queda de nível na cultura. A dissolução das fronteiras entre os gêneros do *alto* e do *baixo*, na cultura em geral, desemboca, na visão de Anderson, numa direção populista. Assim, “o pós-moderno é marcado por novos padrões de consumo e de produção” (*Ibid.*, p. 75), onde, por exemplo, obras de ficção, auxiliadas pela publicidade, tornam-se as mais vendidas. Além disso, um significativo grupo de antes excluídos, tais como mulheres, imigrantes, minorias étnicas, entre outros, ganharam acesso às formas pós-modernas, ampliando a base da produção artística e provocando uma nova relação com o mercado. Dessa forma Anderson (*ibidem*) interpreta o pensamento de Jameson sobre o poder do pós-moderno e sua hegemonia no campo da produção cultural.

No entender de Anderson (*ibid.*), Jameson, no quinto lance, passou a insistir na futilidade de moralizar sobre a ascensão do pós-moderno, e assevera que “uma

crítica autêntica do pós-moderno não deveria ser uma recusa ideológica dele” (Ibid., p. 78), pois a mera repreensão ao pós-moderno não era mais frutífera do que a adesão a ele. Mesmo diante da “cumplicidade do pós-moderno com a lógica do mercado e do espetáculo (...) sua simples condenação é inútil” (p. 78), de forma que a crítica ao pós-moderno deveria, como tarefa dialética, “abrir caminhos através dele de forma tão completa que nosso entendimento da época emergisse transformado” (Id. *ibid.*, p.78).

Como consequência da evolução do conceito de pós-moderno, preconizado por Jameson, chega-se, na visão de Anderson, a uma abordagem coerente da pós-modernidade, “cujas origens visionárias foram quase completamente apagadas em utilizações cúmplices com a ordem estabelecida” (Id. *ibid.*, p. 79).

Em síntese, segundo Anderson (Ibid.), Jameson traz para o conceito de *época* muita carga crítica, conferindo ao pós-modernismo uma temporalidade que lhe faltava, e promovendo a ampliação de sua discussão para outros ramos da cultura, uma vez que o pós-modernismo era “o éter cultural de um sistema que rejeitava todas as divisões geográficas” (Id. *ibid.*, p. 87).

Analisando os efeitos posteriores, Anderson (Ibid.) sugere que não houve uma ruptura crítica entre a modernidade e a pós-modernidade, e sim uma degradação paulatina do próprio modernismo, que se acomodara e se integrara aos círculos do capital. Aos poucos, essa modernidade foi cedendo, e o pós-moderno foi conquistando novos espaços. Sendo assim, o pós-moderno é consequência natural da evolução da própria modernidade, pois:

O pós-moderno nunca suplantou completamente o moderno, os dois estando de certa forma atrasados como tantos futuros, pré-figurados e passados recuperados. Mas inaugurou uma série de ‘novos caminhos para praticar a cultura e a política (Id. *ibid.*, p. 118).

Assim, por mais que se mapeiem as transformações por ele produzidas, as conexões e as oposições se entrelaçam.

Aos educadores, o que de fato é relevante é estarem incluídos e participantes na discussão, percebendo sob que referenciais foi ou está centrada sua formação, e que relações tem essa formação com a ação educativa a ser efetivada. Perceber essa necessidade é fundamental uma vez que, atuar pedagogicamente numa sociedade inserida num contexto pós-moderno, requer uma nova atitude, uma nova racionalidade, uma nova prática pedagógica. A nosso ver, essa nova atitude supõe, comprometimento e responsabilidade com a formação inicial e continuada, capacidade de surpreender-se, de investigar, de estabelecer relações, de conectar-se com o mundo e com as realidades multiculturais. Além disso, é preciso disposição para a busca da formação cultural, abertura para pensar, repensar e aprender com a própria prática e elaboração própria. Nessa dimensão, a nova racionalidade pressupõe ter como ponto de partida a racionalidade comunicativa.

2.3 Imagens e pós-modernidade

Independente da posição que se tome em torno da relação entre a modernidade e a pós-modernidade. Seja a pós-modernidade um processo de rompimento ou de aperfeiçoamento da modernidade. Seja a modernidade um projeto inacabado como propugna Habermas (2002), há que se reconhecer que esses novos tempos trouxeram e continuam trazendo muitos e novíssimos elementos tecnológicos e culturais que passam a ser rapidamente incorporados à vida de homens, mulheres e crianças de nossa época. Um desses elementos são as imagens. Produtos concebidos nos moldes da indústria cultural que vem sendo oferecidas e consumidas pela população em geral sem qual quer reflexão. Em resumo, a vida dos seres humanos está hoje tomada por imagens exigindo da escola um novo olhar, novos caminhos. Exigindo, enfim, que se recrie a escola no sentido de que possa auxiliar a grande massa humana a compreender, discutir, analisar, ler, formar a opinião pública crítica em relação às imagens. Esses elementos da sociedade do espetáculo que, além de sedutoras, adquiriram autonomia e se tornaram como escreveu Debord (2000) "como um pseudo-mundo à parte, objeto de mera contemplação" (Ibid., p. 13), pois com a especialização das

imagens, o espetáculo tornou-se a inversão concreta da vida, a própria sociedade, isto é, “o setor que concentra, todo olhar e toda a consciência (...) é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência” (Ibid., p. 14). Para que a escola possa assumir esse desafio há que introduzir seus professores nos estudos das imagens, compromisso, também, das agências formadoras de professores.

2.3.1 A Evolução das Imagens

Gastal (2003) descreve que as imagens acompanham a trajetória humana há muito tempo. Esse fato é testemunhado pelas pinturas rupestres presentes em paredes rochosas de diferentes partes do mundo. No processo de evolução, elas estão presentes nas diferentes produções pictóricas nas sofisticadas pinturas renascentistas construídas tendo por ponto de partida a perspectiva e o ponto de fuga. No entanto, na atualidade

a palavra imagem tem sido relegada a denominar o produto gerado pelos meios técnicos de reprodução-fotografia, cinema, televisão, e, agora, o computador ou neles veiculados. A semiótica prefere ampliar o termo e falar em imagens como resultado de sentenças geradas por algo visual (Id. *ibid.*, p. 13).

Acrescenta-se à essas, as imagens metafóricas e metonímias que são figuras de linguagem utilizadas por escritores e pensadores para ilustrar suas concepções, pois tem a propriedade de transferir significação.

Segundo Gastal (Ibid.), embora, ao longo do processo civilizatório as imagens estivessem e estejam sempre presente na vida das pessoas percebe-se ao analisar os fatos que essa relação nem sempre foi tranqüila. Elas sempre estiveram marcadas pela polissemia de valores, principalmente no ocidente, em função das disputas demarcadas pela igreja.

Para Gastal (Ibid.) a racionalidade burguesa moderna consolidada no Renascimento com o humanismo abriu espaço na hegemonia do pensamento da

igreja. O recuo religioso e o Barroco produziram uma perda de espaço da imagem e do imaginário na disputa entre o sensorial e o racional. O romantismo, em plena modernidade, buscou reverter esse processo racionalista fato só alcançado pelos impressionistas. Assim, desde o renascimento a produção de imagens sai da esfera da igreja e entra para a esfera das artes na busca de espaço próprio no mercado de bens simbólicos. No entanto, a arte conserva a sacralidade apresentada pelo ponto de vista religioso, processo só superado no século XIX, como a fotografia. Esse panorama leva a presença da imagem ao social, ampliando a discussão à limites inimagináveis. Sabemos, entretanto, que a reflexão em termos teóricos, acerca das imagens tem abrigo na filosofia, no campo da estética onde os elementos norteadores do debate é o belo e a beleza. Há que se reconhecer que esse debate que se propunha partir do setorial era eminentemente racionalista em sua teorização. É preciso que se diga que segundo Gastal (Ibid.), Kant propôs uma aproximação teórica que inclui tanto o sensível quanto o racional. Esse processo traz para a discussão a idéia do prazer estético como resultado das faculdades intelectuais da imaginação e do entendimento normalmente divergentes. Assim para a autora em destaque Kant amplia a questão da estética para além da questão do belo. Isso permite o aprofundamento do debate a cerca das imagens e de suas produções. Nessa direção, trazemos para a discussão as idéias de Jameson (2004) a respeito da transformação das imagens na pós-modernidade.

2.3.2 Alterações sofridas pelas imagens na pós-modernidade

Ao analisar as transformações das imagens na pós-modernidade Jameson (Ibid.) na obra *Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios* distingue três etapas no século XX. A partir da teoria da visão ele aponta um momento colonial (sartreano); um momento burocrático (foucoltiano) e um pós-moderno. Da obra de Sartre ele toma o tema do olhar e analisa que o mesmo “se liga à problemática da coisificação ou reificação, do devenir objeto, do converter o visível - e mais dramaticamente o sujeito visível - em um objeto” (Ibid. p. 129). Dessa formulação derivam várias correntes políticas e estéticas entre essas destaca-se uma nova

política da descolonização e do racial, um novo feminismo, uma nova estética do corpo e do visível. Esse período ele resume como girando em torno do fenômeno protopolítico freqüentemente caracterizado como dominação. Assim, "transformar os outros em coisas através do olhar passa a ser a fonte protopolítica da dominação que se supera devolvendo o olhar" (Ibid., p. 129). Esse momento poderá chamar-se de momento do olhar colonial, de visibilidade como colonização. Nele o olhar é essencialmente assimétrico, não dando ao terceiro mundo nenhuma possibilidade de apropriar-se da cultura. A ele cabe apenas a assumir e escolher a cultura do colonizador como sua identidade, na forma de um nacionalismo cultural, isto é, ele escolhe como sua a cultura conferida pelo colonizador, pelo primeiro mundo. Assim "a Europa continua sendo o lugar do universal" (ibidem, p. 130) enquanto que a arte terceiro mundista é apenas uma especificidade local. Para Rossato, Jameson "trata a teoria sartreana do olhar como um primeiro momento de uma teoria da imagem" (2006, p. 161).

No momento burocrático ou foucaultiano Jameson (2004) trás à discussão o tema da reificação e do olhar. Na sua visão Foucault, tenta transformar uma política de dominação em uma epistemologia e liga o saber ao poder tornando-os inseparáveis. Assim, transforma o olhar em instrumento de medição. O olhar impessoal vigia, disciplina, domina e pune (ROSSATTO, 2006). Como escreve Jameson (2004), "o visível (...) passa a ser aqui o olhar burocrático que busca a mensurabilidade do outro e de seu mundo doravante reificados" (Ibid., p. 130). Essa operação supõe uma redistribuição da ênfase do olhar em direção ao modelo anterior. Agora o fato de ser olhado é generalizado e virtualmente separado pelo próprio ato de olhar. A ambigüidade das posições foucaultianas é para Jameson (Ibid.) a mesma ambigüidade da retórica política ou da dominação. Essa retórica do político torna-se a forma em que as fantasias e as ânsias protopolíticas dos intelectuais podem ser satisfeitas sem um compromisso político genuíno. Essa retórica da dominação ou do poder "que omite ou nega a possibilidade de qualquer noção complementar de liberdade reforça quer queira ou não a noção hobesiana da natureza humana" (Id. Ibid., p. 131).

No entanto, Jameson (Ibid.) reconhece que as posições foucaultianas tiveram grande acolhida na política do anti-autoritarismo ao juntar-se à política feminista

contrária a autoridade patriarcal e as políticas anarquistas contrárias as instituições e ao estado. O autor esclarece, no entanto, que essas posições ajudam a clarificar o novo papel do olhar e da visibilidade como mais burocrático do que político do que foi o momento sartreano. Pois “a associação entre poder e saber, entre o epistemológico e o político, sela, na verdade, essa interpretação. Ao fazer de todas as formas de conhecimento e mediação formas de disciplina, controle e dominação, na realidade esvazia completamente o político” (Id. Ibid., p. 131). Assim, a associação elimina o agente da dominação e da visibilidade.

Jameson reafirma que quando surgem às estruturas modernas de poder-saber, e, estas se propagam através da visibilidade e visualidade não resolve “postular a criação de qualquer enclave de não dominação ou não visibilidade como mera política” (Ibid., p. 133). A seu ver o segundo passo do momento foucaultiano do olhar burocrático que combina a medição e o saber termina por envolver os meios de comunicação em uma metamorfose notável da própria imagem. Para ele na contemporaneidade

a tecnologia e os meios de comunicação são verdadeiros veículos da função epistemológica (...) Nesse ponto, entretanto, onde a fotografia, o cinema e a televisão começam a se infiltrar na arte visual e a colonizá-la produzindo híbridos altamente tecnológicos de todos os tipos, de instalações à arte computacional, muda o tom. Tudo o que era paranóico no sistema total de Foucault (...) se desfaz, para dar lugar a euforia de alta tecnologia, ao estado celebratório daquilo que em poucos anos se tornará a versão tecnológica do pós-modernismo, uma variação tardia das idéias burguesas ou vitorianas do progresso, uma visão pós-mcluhaniana das artes e das ciências metamorfoseada pela mutação das comunicações e pelo espaço cibernético (Id. Ibid., p. 134).

Ao situar esse momento, no paradigma foucaultiano, Jameson justifica que o faz porque “esse tipo de arte da mídia permanece dentro da instituição da produção artística enquanto tal, modificando, sem dúvida, o museu e a galeria de arte, mas conservando as convenções e as categorias da disciplina” (Ibid., p. 134). Para ele a vantagem de se conservar a forma tradicional da obra de arte reside no fato de como os meios de comunicação continuam a ser tematizados, pois a atenção se dirige explicitamente a eles e à tecnologia da informação como parte do conteúdo ou da matéria-prima.

O terceiro momento, o pós-moderno é o momento em que vivemos, o da atual sociedade do espetáculo onde a imagem adquire como escreveu Debord (2000), a forma da reificação da mercadoria. Esse é o verdadeiro momento da sociedade da imagem, no qual segundo Paul Willis, “os sujeitos humanos, já expostos ao bombardeio de até mil imagens por dia, vivem e consomem cultura de maneiras novas e diferentes” (*apud* JAMESON, 2004, p. 135) Jameson (*Ibid.*) alerta que se a obra de arte “*high tech*” tematizada tecnologicamente ofereciam as estruturas de um tipo de reflexividade ou autoconsciência a respeito da situação atual e de sua relação com a tecnologia da informação, no momento pós-moderno essa reflexividade submerge na superabundância de imagens, como um elemento novo que respiramos como natural. Para ele, surge a ilusão de uma nova naturalidade quando não há um distanciamento em relação a cultura das imagens, quando não reconhecemos a singularidade histórica ou a originalidade de nossa situação pós-moderna.

Nesse terceiro momento, o momento pós-moderno ou avatar da visualidade, Jameson (*Ibid.*) apresenta problemas paradoxais, pois ele significa uma completa estetização da realidade, isto é, uma visualização ou colocação em imagem mais completa a mesma realidade. No entanto, à seu ver, onde o estético impregna tudo e a cultura se expande a ponto de tornar tudo aculturado, o que se costumava chamar filosoficamente de especificidade do estético ou da cultura, tende a obscurecer ou a desaparecer completamente. Assim, se tudo é estético, não faz sentido evocar uma teoria distinta do estético. Se à realidade tornou-se profundamente visual e, tende para a imagem, torna-se difícil conceituar uma experiência específica da imagem.

Para Jameson (*Ibid.*) as filosofias ou teorias mais contemporâneas tendem a reconceituar o estético ao que ele chama de retorno a beleza em si, a aceção da estética tradicional. Nessa perspectiva entende que há uma “série de conhecidas e interessantes explicações sobre o sublime, sobre o simulacro e sobre o estranho familiar” (*Id. Ibid.*, p.136). Ele acredita que se pode observar em toda parte, no pós-moderno, várias tentativas de reinventar o belo como categoria da experiência cultural. No entanto, na maioria dos casos, são tentativas duvidosas e suspeitas e, que caminham em conexão com posições filosóficas e políticas reacionárias.

Assim, no momento pós-moderno, há, na visão do autor, um retorno ao esteticismo ou a emergência de um novo esteticismo, de duas maneiras complementares. De uma pelo enunciado histórico e teórico e de outra pela prática de certos artistas, isto é, dos cineastas. Nesse sentido, considera, no campo teórico, as idéias de Compagnon dos cinco temas cruciais de uma progressão histórica, desenvolvidas no livro *Lês cinq paradoxes de la modernité*. Estes vão da intuição de Baudelaire ao confuso pluralismo pós-moderno que vê a possibilidade sedutora de um renascimento, de um retorno ao verdadeiro moderno. Na visão de Jameson (Ibid.) isso é um panfleto político onde a política cultural estetizante é organizada com maestria, sutileza e agudeza capaz de superar os reacionários norte-americanos. Portanto, as idéias de Compagnon são características das tendências ideológicas da atualidade e não só do estético. Os cinco momentos apontados por Compagnon retomados por Jameson (Ibid.) são “a supertição do novo, a religião do futuro, a obsessão teórica ou teórica, o atrativo da cultura de massa e a paixão da subversão” (apud JAMESON, 2004, p. 37).

Jameson (Ibid.) avalia que, nos escritos de Compagnon, a operação crucial é a separação entre o novo e o presente no primeiro momento da modernidade concluindo pelo estudo de um trecho ambíguo de Baudelaire que “a modernidade é o transitório, o evanescente, o contingente, uma das metades da arte, sendo a outra o eterno e imitável” (Id. Ibid., p. 138) nela “seus artistas não buscam o novo, mas o presente” (Id. Ibid.).

A disjunção entre o presente e o novo demarca a decadência de um moderno inautêntico, pois o novo e a ruptura com a tradição que o novo requer, desmascara-se como compromisso com o futuro e reinstala o desacreditado valor burguês do progresso no âmbito estético. No entanto Jameson (Ibid.), observa “que boa parte de nossa reação ao modernismo inautêntico não é pura ou completamente estética, mas sim uma reação ao discurso teórico misturado a ele, encarnado nele” (Ibid., p. 140).

Por último analisando os dois últimos capítulos de Compagnon, entende que estes “sugerem que um novo reconhecimento da cultura de massas é simplesmente

o despertar de uma arte profundamente inautêntica por sua enorme cumplicidade com o próprio sistema de mercado” (Id. Ibid., p. 140).

Em resumo Jameson (Ibid.) entende que para Compagnon

o pós-moderno tem, assim, pelo menos uma função positiva: limpar a tradição moderna de seus motivos anti ou trans-estéticos, purificá-la de tudo o que era protopolítico ou histórico, ou mesmo coletivo, e retornar a produção artística à desinteressada atividade estética que uma certa tradição burguesa sempre lhe atribuiu. Os outros traços progressista do pós-moderno-seu populismo e sua democratização pluralizadora, seu compromisso com étnico, com o plebeu e com o feminismo, seu anti-autoritarismo e antielitismo, seu profundo anarquismo- quer dizer, precisamente seus traços antiburgueses, todos eles, evidentemente devem desaparecer do mapa (Id. Ibid., p. 141-142).

Em última instância, os traços progressistas do pós-moderno devem desaparecer oportunizando o esboço de um novo esteticismo e com ele o retorno às concepções tradicionais do belo. Com isso, Jameson (Ibid.) procurou analisar de que forma a operação teórica ou crítica e o retorno do estético estão em sintonia com a prática artística contemporânea. Para isso analisou obras de cinco cineastas de tradição em cujas obras a sedução do lucro e a estratégia do esteticismo parecem desempenhar um papel fundamental. Nesse contexto ele descreve que a

separação entre a forma e o conteúdo (...) reconfirma e reforça as qualidades de simulacro da própria imagem fílmica, através da reposição de um “mundo real” do qual este não é mais que a encenação visionária de uma imagem aleatória (Id. Ibid., p. 142).

Assim, o “mundo real” é produzido numa sucessão de imagens que constituem se por uma série de tomadas surpreendentes que se emolduram e se criam mutuamente produzindo-se umas às outras por seus próprios contrastes. Elas são profundamente estáticas, no entanto, não se limitam a carregar trama elas “transformam a seqüência biográfica de ações e acontecimentos em mero pretexto visual”, (Id. Ibid., p. 143) onde o signo, o enredo clássico se tornam apenas alegoria. Assim, é preciso que se reflita sobre

o preço que se pede ao espectador que pague é um suplemento do tédio, como uma forma de devoção à arte enquanto tal, pelo reaparecimento de uma religião virtual da imagem do outro lado da marginalidade contracultural (Id. Ibid., p.145),

pois de certa forma pelos elementos básicos veiculados pela cultura de massa no filme, é como se o espectador estivesse inscrito alegoricamente no mesmo. Portanto, a ele não se dá o direito de optar por fazer parte ou não da trama, é cooptado pela imagem sem qualquer argumento. No entanto, é preciso que se observe que as imagens constituídas como tecnologia de uma concepção abrangente da mídia são objetos reveladores que põem em “destaque a relação entre a estética e a tecnologia no pós-moderno desmascarando o vínculo dialético entre essa concepção de beleza e a estrutura *high tech* do capitalismo tardio” (Id. Ibid., p. 145). Por outro lado, as imagens no filme de ficção científica na pós-modernidade produto da mais alta tecnologia que reinventa surpreendentemente os elementos naturais são, no sentido mais puro, simulacros. Assim, essas dimensões das imagens filmica que torna o espectador coadjuvante, aliadas aos simulacros do filme de ficção e a noção de morte nele veiculado, a relação entre a imagem articulada à música e vice-versa, combinadas com os “dividendos de um público agora extremamente saturado com imagens comerciais” (Id. Ibid., p. 146) requer que se repense com mais profundidade a função da escola e do processo educativo nesse tempos movidos pelo espetáculo. Pois, Jameson (Ibid.) demonstra pela análise de vários filmes que não obstante a “inventividade fílmico hipnotizante e bastante exigente intelectualmente, do cinema pós-moderno surge o motivo gasto e pobre da ficcionalidade essencial de todas as coisas” (Id. Ibid., p. 147). Esse é o preço que temos que pagar, diz ele,

por essa queda em nome da excitação intelectual (...) mas esse fracasso ideológico – como se fosse uma covardia estética, na qual a arte modernista deixa de ser a arte em si mesma –é pelo menos um sinal dos tempos, e um sintoma das contradições da própria época, contradições muito mais mutiladoras e paralisantes que dramáticas e convulsivas (Id. Ibid., p.148).

O autor em questão mostra o abandono do realismo social fílmico em favor da extraordinária narrativa visual e mítica, a exemplo de filmes como *Yeelen*. Assim, em função de esplendor visual, abandonam-se as produções que descrevem as crises e a repressão estatal na sociedade contemporânea do terceiro mundo, em função de uma experiência estetizante. Nesse sentido, Jameson (Ibid.) acredita que a utilização do mito em muitas produções fílmicas representam um tipo de legitimação da imagem.

É interessante observar que, na visão do autor supra citado, os filmes substituem um conjunto de hipóteses racionais sobre seu objeto por uma estética não tanto de sua aparência quanto de sua textualidade. Nesse aspecto, tenta demonstrar que

quaisquer que sejam os atuais ressurgimentos do conceito Kantiano do sublime, há também um renascimento (...) da beleza enquanto tal (...) esse é um renascimento que – após o agudo descrédito da estética e do belo pelo movimento modernista – só pode ser lido como um sintoma duvidoso e regressivo, e não apenas no âmbito da própria cultura. Mas essa é, também, uma visão que deveria nos levar a formular algumas perguntas sobre os usos potencialmente subversivos da beleza (Id. Ibid., p. 151-152).

Nessa perspectiva vai o nosso raciocínio a cerca das funções da escola e as atribuições dos professores. Precisamos, aprender a usar essa dimensão subversiva do filme e das imagens, como uma arma contra a cultura comercial dominante, contra a sociedade do espetáculo e que nos mantêm refém das imagens e, aprisionada nossa capacidade de pensar. Ao discutir o potencial subversivo da arte e das imagens sejam elas filmicas ou não, precisamos levar em conta as idéias de Jameson quando discute que isso só ocorre

a medida que esta escapa a sua mera utilização, à transformação em bem de consumo. No entanto, uma vez que a pós-modernidade - a sociedade do espetáculo ou das imagens - é, pelo menos em parte, definida pela transformação maciça da própria categoria de Beleza em objeto de consumo, as estratégias subversivas do *fin de siècle* deixam provavelmente de ser eficazes (Id. Ibid., p. 152).

Resumindo Jameson demonstra que na pós-modernidade se percebe “um retorno a beleza, uma estetização da produção cultural, um predomínio renovado do visual e do gosto visual, e que isso constitui uma corrente e uma tendência que se estendeu pelo mundo todo” (Ibid., p. 152). Ele alerta que essa neo-estetização é “uma tendência cultural dominante ou, pelo menos, uma forma de gosto coletivo que parece estar adquirindo tal status” (Id. Ibid.). O autor reconhece, também, que essa tendência não é simplesmente a imposição de certos parâmetros culturais em outros contextos, isto é

não se trata simplesmente de um problema do imperialismo cultural norte-americano, embora as formas do pós-modernismo constituam essencialmente um estilo norte-americano; mas sim de que a distribuição do pós modernismo é (...) a dominação cultural do pós moderno (...), não

obstante, duplamente assegurada tanto por meio da criatividade interna quanto da influência externa, em outras palavras, a onipresença das imagens comerciais norte-americanas (publicidade, filmes, televisão e, principalmente, a tecnologia de tais imagens) só pode ter o efeito de superar as formas locais e as tradições nacionais, especificamente, as culturas e linguagens regionais (Id. Ibid., p. 153).

No entanto, há que se reconhecer que “as formas pós-modernas são geradas de forma partilhada no confronto entre a pós-modernidade econômica e social em todos os seus bons ou maus sentidos” (Id. Ibid.).

Pela análise de várias obras notáveis, Jameson (Ibid.) conclui que não é possível imaginar que haja uma impressão de uniformidade ou de imitação servil dos modelos do Primeiro Mundo. Há sim,

no trabalho original de muitos criadores individuais (..) uma convergência formal mais abstrata, a emergência de uma semelhança mais geral das categorias e das formas artísticas, que não pode ser simplesmente atribuídas ao uso da mesma tecnologia de reprodução, embora esse seja, aqui, um fator operante (Id. Ibid., p. 154).

O novo esteticismo em termos de uma abstração crescente mantém um distanciamento do contexto nacional concreto. O meio visual em si mesmo constitui o veículo através do qual o público é seduzido e interpelado; é o próprio visual que abstrai esse público de seus contextos sociais imediatos, criando a sensação de uma materialidade e concretude cada vez maiores, visto que o que se consome esteticamente não é abstração verbal, mas, sim, imagens tangível” (Id. Ibid., p. 154). Entretanto reconhece que há filmes que podem, pelas narrativas que apresentam, recobrar seu potencial, seu poder político. Mas alerta, também, muitas vezes a imagem representa algo além da própria imagem. É essa dimensão da leitura, análise, interpretação das imagens que precisamos estimular na escola. Estimulando uso da dimensão subversiva da imagens podemos realizar um trabalho educativo, que leve a produção de uma nova racionalidade e por extensão ao desenvolvimento da opinião pública crítica. A nova racionalidade a que nos referimos é a racionalidade comunicativa elemento essencial à compreensão do papel do professor, enquanto “intelectual que se ocupa dos assuntos da coletividade” (HABERMAS, 2006, p. 5).

3 O EDUCADOR DE NOSSO TEMPO TRANSITANDO ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE

3.1 O educador e sua formação: desafios que se colocam soluções que se apresentam

Os desafios que se apresentam ao educador contemporâneo não são poucos. A complexidade do ato de educar é grande, pois vivemos numa sociedade onde há, como escreveu Anderson (1999), uma explosão tecnológica e eletrônica sem precedentes, como fonte de lucro e inovação jamais vista, e uma conseqüente ascensão dos conglomerados de comunicação sobre toda a mídia, ultrapassando fronteiras. Isso provoca uma indiferenciação impensável das esferas da cultura, na medida em que todas as áreas se interpenetram. Por um lado, essa sociedade preconiza a morte do sujeito, e apresenta teorias onde a intensa expectativa do futuro foi se esvaziando, provocando uma diminuição do afeto pelo desgaste do eu. Por outro, em geral, verifica-se uma falta de profundidade na busca do saber. Arendt (2005) no livro 'Entre o Passado e o Futuro', ao discutir a crise na educação registra esse fato argumentando que sob a influência da Psicologia Moderna e dos princípios de Pragmatismo a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral emancipando-se da matéria a ser ensinada. Nessa dimensão, o professor passa a ser aquele que pode ensinar qualquer coisa, "sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular" (Id. Ibid., p. 231). Assim, a escola e, por extensão, a sociedade, acaba se constituindo num espaço onde as representações se tornaram superfícies vazias, disseminando o pastiche por todas as artes e pela cultura, proliferando anacronismos. Nesse mesmo cenário, os discursos tradicionais do campo cultural sofrem uma certa implosão, e os conhecimentos da Arte, da Crítica Literária, da Sociologia, das Ciências Políticas e da História, entre outros, começam a perder seus claros limites, tornando-se híbridos e transversais. Atuar nessa sociedade requer que se tenha presente a nova realidade, o contexto atual.

Enquanto educadores - formados na esteira do projeto iluminista de sociedade, que declarou sua crença no progresso e na ciência, e que pensou a possibilidade de libertar a humanidade do despotismo político, da ignorância e da miséria através da razão - precisamos superar os limites de nossa própria formação. Ela nos impôs um direcionamento, para atuar nessa sociedade dita pós-moderna, de forma meramente consumidora da ciência regulada pelo poder, de maneira a que possamos superar a concepção de que o conhecimento que nos é dado produz o caminho da emancipação.

Ao tratarmos da questão da formação do educador, precisamos ter presente que o projeto da modernidade, além de abrir espaços para o desenvolvimento da ciência experimental, da filosofia moderna de visão positivista, do método científico e da matematização do mundo, restringiu o saber confiável ao saber passível de comprovação e de ser expresso em números. Além disso, produziu um conhecimento, cujos objetivos, subordinados aos seus interesses, permitiram dominar e controlar a natureza para obter mais lucros e vantagens, contribuindo com a fragmentação do ser humano pela dicotomia entre corpo e mente. Essa idéia de modernidade ainda produziu, segundo Duarte Jr. (2001), uma alteração na concepção humana de espaço. Produziu uma transferência da atenção humana dos sentidos para o cérebro. Em outras palavras, no mundo moderno, consubstanciado pelo projeto racionalista-positivista, solidificou-se a confiabilidade na descrição quantitativa do mundo, em detrimento da qualitativa, fazendo migrar a atenção humana dos sentidos e sensações, do corpo para o cérebro, para a razão.

A modernidade, tendo como elementos basilares o iluminismo e a revolução industrial, fundada na racionalidade de corte instrumental, espalhou-se para a vida da maioria das pessoas, influenciando-as em suas maneiras de agir e de pensar. Essa atitude ganhou materialidade pela padronização das formas de ação, veiculadas pelo processo educativo. Assim, a função das mais diversas instituições, em especial a escola e do professor era, sem dúvida, educar e desenvolver a razão, levando a humanidade a se tornar esclarecida, pois, como escreveu Duarte Jr. (2001):

O movimento iluminista, forjado no trabalho reflexivo de inúmeros filósofos, postulava a supremacia da razão humana face a explicações míticas e religiosas da existência. Eleita como primordial entre as faculdades humanas, a razão devia ser devidamente educada e desenvolvida afim de que a humanidade pudesse caminhar (utopicamente) em direção à sua maioria (p. 45).

A maioria do homem se dá, segundo Kant, pelo esclarecimento ou *Aufklärung*. Portanto, o projeto iluminista da modernidade, na perspectiva de caminhar “rumo a uma vida plena de conhecimentos estabelecidos racional e cientificamente” (Id. Ibid., p. 46), propôs e possibilitou a multiplicação das escolas e a facilitação de seu acesso ao povo, como ferramenta essencial ao esclarecimento.

A modernidade foi, sem dúvida, um tempo de indiscutível confiança na racionalidade humana, um tempo de certezas de que:

o progresso das ciências, da técnica, das artes e das liberdades emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incerteza, do despotismo e não fará apenas homens felizes, mas nomeadamente graças a Escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino (LYOTARD, 1990, p. 101).

Pensada nos domínios científicos, filosóficos e técnicos, circundada por um projeto pedagógico que garantisse a saída do homem de sua minoridade, via escola, a modernidade tentou garantir que o triunfo da razão se tornasse inquestionável, atribuindo ao professor essa responsabilidade. Assim, o desenvolvimento unilateral da razão assumido pelo processo educativo da modernidade procurou garantir o triunfo da razão e a solidez do projeto pedagógico iluminista, bem como o espaço para sua realização: a escola. Em relação a questão da responsabilidade atribuída ao educador no processo de educação moderna Arendt (2005) destaca que através da escola o adulto assume o encargo de introduzir a criança no mundo. O educador está em relação ao aluno como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, pois a ele cabe introduzir os jovens nesse universo em continua mudança. Portanto, a seu ver, o professor deve se responsabilizar pelo mundo que habita ou não deve tomar parte no processo de educação.

Retornando a questão do projeto pedagógico iluminista, segundo Duarte Jr. (2001), o que parecia tão sólido, passa a mostrar-se ilusório, e começará a ruir com a eclosão da Primeira Grande Guerra, pois o conhecimento técnico e científico, que deveria servir como fonte de emancipação do ser humano, passa a ser usado para sua destruição, para a instalação da barbárie e a garantia da execução de seus objetivos. A partir do desenvolvimento desses fatores desagregadores, e potencialmente desumanos, a descrença e o desencantamento com a razão começam a eclodir. O surgimento de novas máquinas, via desenvolvimento da ciência moderna, não dá lugar à emancipação da humanidade, mas a seu extermínio vindo a confirmar que o desenvolvimento da ciência e da técnica, desvinculado de ideais humanizantes, produz a barbárie.

Assim, a sociedade que fez promessas tão significativas de progresso e de humanidade, produz sua antítese. Episódios como Auschwitz e Hiroshima, Guerra Fria, pobreza e degradação ambiental, juntos com o recorrente medo de uma catástrofe nuclear são, entre outros, elementos que nos levam a pensar que a razão instrumental, a razão calculadora, decretou seu próprio colapso. Isto é, a explosão da racionalidade gera o irracionalismo e, conseqüentemente, a completa descrença em seu projeto. Nas palavras de Kujawski (*apud* DUARTE JR., 2001, p. 56): “O colapso da razão pura, seu esgotamento, na medida em que não serve para viver, em que falhou para enfrentar e interpretar os problemas humanos, marca o fim do utopismo e o crepúsculo da modernidade”.

Tendo presente que o projeto iluminista já não é mais credível, não faz mais sentido manter intocado o projeto educativo da modernidade, até porque, esse saber que tornaria o homem livre, consciente, responsável e transparente a si mesmo está em completo declínio. Assim, a uniformização intelectual não faz mais sentido, uma vez que ela tem levado a um empobrecimento do pensar e do agir humano, fato que se prolonga até nossos dias. Para muitos “o saber já não é um meio de emancipação” (LYOTARD, 1993, p. 50). O homem contemporâneo já percebeu essa discrepância produzida pela pós-modernidade que caracteriza a sociedade atual entre a sociedade do conhecimento e a sociedade das imagens (FRIDMAN, 1999, p.5). Enquanto uns para se colocarem nessa sociedade precisam galgar cada vez maiores níveis de conhecimento “disseminado em todos os planos da vida social”

(Id. Ibid), para outros “estar na mídia” pode ser a chave do sucesso e a forma de se estabelecer cultural e economicamente. Além disso, cabe lembrar, que a sociedade das imagens além de produzir a reificação produz, também, a coisificação das pessoas e o simulacro, a mais completa alienação. Assim, há que se demarcar novos horizontes educativos. O conhecimento necessário ao homem dito pós-moderno é, como propôs Delors (1998), um saber ser, um saber conhecer, um saber fazer e um saber conviver que lhe permita interagir como sujeito capaz de linguagem e ação na sociedade da comunicação e da informação. Para tanto, o conhecimento que se requer deve ser mais amplo, mais abrangente “mais fluído” (BURMAM, 2001), mais crítico e estético, conectado e tecido no confronto com a realidade. Assim ele irá permitir aos cidadãos e cidadãs de nossa época interagir de forma crítica com o mundo da vida e perceberem a que a sociedade das imagens, não passam de artimanhas utilizada pelo chamado capitalismo tardio (JAMESON, 2004).

Na direção da discussão acerca do esgotamento dos ideais iluministas Burbules (2000, p. 25) afirma que “como criaturas da modernidade temos que nos defrontar com a crise de fé em suas noções de progresso e de melhoramento universal” para, a partir desse confronto, assumir uma nova postura político social crítica. A questão que se coloca em relação ao professor é: onde e como ele se defronta com essa crise de fé nos ideais iluministas, para questionar as funções da escola e seu próprio papel e, em especial, pensar a prática educativa que desenvolve, com vistas a superar os ditames da racionalidade instrumental? Em que momentos da formação ou da vida profissional o professor é incitado e desafiado a assumir uma nova postura? Tendo por suposto a posição habermasiana que a modernidade é um projeto inacabado e, se não foi consumada é, a nosso ver, passível de continuidade. As críticas à modernidade e as posições pós-modernas podem contribuir de forma significativa com o seu aperfeiçoamento. Nessa perspectiva recuperar a dimensão crítica do projeto moderno, o seu lado fraco e vulnerável, não seria uma maneira de formar a opinião pública crítica na escola? O estudo das imagens, elementos que dominam esses tempos ditos pós-modernos não poderiam contribuir significativamente como elemento de fundo, nessa direção? Nesse sentido, se pensarmos afirmativamente, cabe outro questionamento. Em que momentos a formação docente é chamada a assumir uma postura político social

crítica em relação à sociedade colonizada pelas imagens? E, quando chamada como dialogará com elas?

Para respondermos a estas e a outras questões, precisamos ter clareza que, como professores formadores, necessitamos romper essa “trama que nos prende invisivelmente ao passado” (Hall, 2003, p. 53), ainda que essa seja uma tarefa difícil e complexa. A perda de fé no futuro vem promovendo uma série de mudanças no sentimento das pessoas, inclusive em relação ao valor da educação e da escola, pois, para garantirem a sobrevivência, passam a pensar mais em si, no aqui e no agora, buscando resultados imediatos baseados no lucro, no consumo, no prazer. Em relação aos professores esse processo passa a fazer com que pensem mais em sua sobrevivência do que no exercício comprometido da profissão. Ao discutir o exercício comprometido da profissão é interessante trazer as idéias de Arendt (2005). Para ela a questão passa pela responsabilidade que devemos assumir, enquanto educadores no sentido de introduzir as crianças e os jovens no mundo, nesse mundo em constante mutação. A seu ver, “essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (Id. Ibid., p. 239). A autora, em questão, distingue a questão da autoridade do educador e sua qualificação. Embora reconheça que a qualificação seja indispensável para a autoridade ela por si só não engendra a autoridade. Em relação a esse assunto, assim, se expressa pessoalmente: “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo” (Id. Ibid.). Arendt (Ibid.) reconhece que hoje em dia a questão da autoridade na vida pública e política vêm apresentando ambigüidades, sendo questionada e por vezes rejeitada. No entanto, essa perda moderna da autoridade não pode, a seu ver, ocorrer na educação. “As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, da mesma forma o educador não pode se furtar dessa responsabilidade” (Ibid., p. 140). Entre essas responsabilidades está, a nosso ver, a formação da opinião pública crítica frente à sociedade das imagens. Vale discutir que frente às transformações das imagens e sua influência na vida das pessoas de nosso tempo, em geral, a qualificação do educador tem deixado a desejar. Um educador que não domina o conhecimento de seu tempo não consegue contribuir com a coletividade levando-a a perdas.

Essas perdas acabam produzindo uma grande crise de identidade e, conseqüentemente, de humanidade. Romper com essa trama significa assumir a discussão de que a formação do educador precisa ser repensada em outra dimensão. Nessa perspectiva, entendemos que a formação do educador precisa passar pela cultura estético-expressiva, presente nas imagens culturais, na tentativa de buscar uma educação dos sentidos, mais estética; uma educação com mais cor e mais sabor; uma educação carregada de sentido. A cultura estético-expressiva se materializa, por um lado, pela exploração de imagens iconográficas e/ou metafóricas, midiáticas ou culturais veiculadas pela sociedade do espetáculo em forma de filmes, propagandas, *reality shows*; fotografias do mundo da vida veiculadas por jornais, revistas, páginas da Internet; pela exploração de imagens culturais dos grandes artistas clássicos, mas, também, dos artistas de nosso tempo com suas músicas, suas esculturas, suas pinturas, suas produções artesanais e, pelo estudo dos grandes clássicos da filosofia e da literatura. Por outro lado, se expressa, também, por um trabalho pedagógico mais dinâmico onde a relação teoria-prática não seja entendida apenas na perspectiva da aplicação da teoria noutra dimensão, isto é, numa dimensão mais elementar. Que ela seja entendida, também, pela dinamicidade que se pode oferecer a prática pedagógica colocando em cena, a possibilidade de se trabalhar a partir de oficinas, de encenações teatrais, de trabalhos de campo, de pesquisas, da produção de materiais, pela interação direta nas escolas com os gestores, os professores e as crianças, entre outros.

Nessa direção, acreditamos ser importante ressaltar as idéias de Duarte Jr. (2001), que há que se insistir na necessidade atual e urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, do sentimento, da estética, pois “tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós, através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo que é captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido” (Id. *Ibid.*, p. 12), tornando-se, portanto, um conhecimento significativo, conectado com o mundo da vida.

Entretanto, se analisarmos o projeto educativo oriundo dos ideais iluministas, percebemos que ele se confunde com as características apresentadas por Bauman (2001) em uma das duas distinções que faz da modernidade. Ele é pesado, sólido, sistêmico e condensado. Assim, não podemos deixar de reconhecer que essa

modernidade, que segundo Bauman (Ibid.), é inimiga jurada da contingência, da variedade, da instabilidade, da idiosincrasia, iconoclástica. Que elegeu como ícones entre outros a fábrica fordista, a burocracia, o panótipo, se instalou, reduzindo as atividades humanas a movimentos rotineiros e predeterminados, está na raiz da formação da maioria dos professores que atuam com o processo educativo de nosso tempo. Mantendo o raciocínio nessa direção, chegamos a uma pergunta inevitável: como desenvolver a sensibilidade, as formas sensíveis de saber, valores como a ética, estética e o prazer, com um projeto educativo fundamentado nos ideais de uma sociedade assim? Como superar a anestesia a que estamos submetidos, a incapacidade de sentir a que fomos submetidos e construir ou reconstruir a *estesía*, isto é, o saber sensível, se não mudarmos nossas práticas?

Partindo, desses questionamentos, defendemos um projeto educativo para nossa época, que pactue com as características apresentadas por Bauman (Ibid.), para a modernidade contemporânea. Esse projeto educativo precisa caracterizar-se como leve, por isso alegre, estético, com cor e sabor; fluído, que possa ocupar todos os espaços possíveis, imagináveis e inimagináveis; líquido, que possa permear e impregnar todos os sentidos e as percepções do ser humano; que seja difuso e que trabalhe na escola em forma de rede, na perspectiva de estimular uma nova racionalidade voltada para processos interativos e intersubjetivos. Em síntese, esse projeto há que, sem perda de uma sólida formação cultural, incorporar ao processo educativo em forma de conteúdos e de prática pedagógica, os elementos que mantém em alta a sociedade do espetáculo, isto é, o estudo das imagens e explorá-las levando em conta a concepção hermenêutica enquanto elemento fundamental à compreensão, à interpretação e ao entendimento de nosso tempo.

No entanto, há que se reconhecer que para produzir-se um projeto educativo com essas características, precisamos de um novo professor, uma nova educação, aberta às necessidades apresentadas pelo mundo da vida. Para chegarmos a esse profissional precisamos investir num projeto de formação de professores mais aberto, conectado com o mundo da vida para daí extrair elementos para a prática pedagógica. Um projeto com uma opção definida por uma sólida formação cultural, subsidiado pela racionalidade comunicativa, onde os conhecimentos sejam

produzidos tendo presente as dimensões cognitivo-instrumental, prático-moral, estético-expressivo e, num processo intersubjetivo das muitas vozes.

Para entendermos melhor o projeto educativo da modernidade abordaremos, a seguir, como se deu a gênese da escola moderna.

3.2 O nascimento de escola moderna

O nascimento da escola, segundo Manacorda (1982) tem sua gênese nos testemunhos mais antigos da civilização e da educação no Egito. Ela evoluiu significativamente desde a forma em que se constituía de conselhos dos pais para os filhos e dos mestres escribas para o discípulo no Egito, do século XXVII a.C., passando pelo nascimento da escola do alfabeto à preocupação com a escola pública na Paidéia Grega; da *Institutio de oratória* de Quintiliano à escola de estado em Roma; do desaparecimento da escola clássica à formação da escola entre o papado e o império e, desta ao nascimento das universidades na Idade Média; da escola cavalheiresca à escola humanista e desta à escola moderna cuja preocupação fundamental foi a formação e a instrução para atender os interesses da classe burguesa que se instalava. Aqui se dá a gênese da escola moderna engendrada pelos ideais da burguesia revolucionária, ancorada nas vertentes do pensamento Iluministas, nos ideais da Revolução Francesa, do pensamento dos teóricos da economia clássica e, especialmente nos reflexos da vertente religiosa da Reforma.

Segundo Alves (2001) o desenvolvimento dessa escola teve como antecedentes os fatos da clientela da escola já não provir exclusivamente da nobreza ou de futuros quadros da igreja; da perda de domínio da escolástica, e de que a

burguesia, ancorada no movimento ilustrado e no despotismo esclarecido havia assegurado não só a ampliação dos serviços da escola como, também, operara uma mudança profunda dos conteúdos didáticos pela

alteração do foco das matérias humanísticas e pelo acréscimo das matérias derivadas das ciências modernas (Id. Ibid., p. 53).

Assim, nesse contexto e de posse dos ideais anteriormente expostos à escola moderna foi pensada tendo como princípio ser pública, universal, laica, obrigatória e gratuita. Essa concepção foi subsidiada por um legado de reflexões sobre a educação deixada pela ilustração. Entre os expoentes que muito contribuíram com o projeto da instrução pública destacamos Condorcet, através de seu *Rapport*, e Comenius através da *Didactica Magna*.

No *Rapport*, Condorcet apresenta as finalidades, os objetivos, princípios e propostas básicas para instrução pública. O objetivo geral dessa instrução se confunde com os ideais e as promessas iluministas. Observemos como estes são expressos:

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daqueles que as cultivam, que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e de propriedade comum; Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais; E, por esse meio, contribuir para o aperfeiçoamento geral da espécie humana, finalidade última para qual toda instituição deve ser dirigida (CONDORCET *apud* ALVES, 2001, p. 57).

Segundo Alves, embora defendendo o princípio de universalização da educação o pensador iluminista Condorcet reconheceu as dificuldades de colocá-la em prática em função das condições materiais. Por isso "não realizou uma defesa incondicional da implantação imediata e plena da escola pública" (ibidem, p.59). O autor, em questão, analisa, também, a visão dos pensadores da economia clássica que construíram a ciência no século XVIII inferindo que a escola não era considerada por estes como uma instância importante para a produção da riqueza social por isso a educação e a escola não apresentaram proeminência nessa área.

Em contraposição, a vertente de pensamento da reforma teve um papel significativo na gênese e no desenvolvimento da escola moderna, pois produziu um número expressivo de pedagogos, entre os quais destacamos Comênio.

Comênius está na origem da Escola Moderna. A ele, mais do que nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes (Id. Ibid., p. 81).

No entanto, a seu ver, a concepção de artes da época englobava a idéia de artesanato. Esse por sua vez foi superado pela manufatura, que pode ser entendida como o resultado da emergência de uma nova força produtiva, inerente ao caráter social assumido pelo trabalho. Esta, ao elevar sua produtividade, redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo fundou as bases da produção capitalista. Portanto, a escola moderna proposta por Comênius consistia numa

organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (Id. Ibid., p. 83).

Esse fato é ilustrado pelos escritos de Comênius:

15. A arte de ensinar nada mais exige, (...), que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão. Não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquina tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andar com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autômato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer instrumento semelhante, construído segundo as regras do jogo.

16. Procuraremos, portanto, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas (COMÊNIO, apud ALVES, 2001, p. 83).

Além da preocupação com a questão do ensino em si a escola proposta na *Didáctica Magna*, de Comênius, tinha como fim fundar e difundir a idéia da escola para todos. Isso se apresenta de forma explícita nos seus escritos:

Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo à todos ou Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades, e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade,

e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente a futura, com economia de tempo e de fadiga com grado e com solidez.

Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tiradas da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuída por anos, meses, dias, e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de por estas coisas em prática com bom resultado.

A proa e a popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüillidade (COMENIUS *apud* ALVES, p. 84).

No entanto essa escola que se propunha a ensinar tudo a todos traz em sua gênese as preocupações com os custos da escola e mecanismos econômicos de seleção de clientela. Frente a essa problemática coloca como instrumento para sua expansão um novo instrumento de trabalho do professor – o manual didático. Esse instrumento que até hoje predomina como instrumento didático nas salas de aula surgiu, segundo Alves

com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e a assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento (Ibid., p. 86).

Ainda para Alves, a escola moderna, pensada por Comenius, caracterizou-se por defender um método próprio para ensinar tudo a todos. Ela apresentou o manual didático como instrumento pedagógico destinado à universalização do ensino face às dificuldades econômicas. Também, pensou a “remuneração conveniente” que não se constituiu preocupação com a valorização do trabalho do professor. Mas, com o barateamento dos serviços escolares, caracterizou-se, ainda, pela divisão do trabalho escolar, pela transformação do trabalho do professor e por um programa de ensino prescrito. Analisando a obra citada, Alves deixa claro que Comênio buscou “simplificar e objetivar o trabalho didático de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar” (Ibid., p. 88). Com isso, relativizou a exigência do mestre-preceptor cujo conhecimento ia muito além da média dos homens, o que de certa forma representava um impedimento à expansão da educação. Analisa também que a preocupação com o barateamento do trabalho do professor acaba por tornar a *Didáctica Magna* no

registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma parte desse extenso e complexo processo. Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em conseqüência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão (Id. Ibid., p. 90-91).

Dos escritos de Alves (Ibid.) depreende-se, em conseqüência, que a defasagem na formação do professor não é problema de nosso tempo. Ela já se encontrava introjetada no ideário da escola moderna e estende-se até nossos dias. Esse elemento é reforçado pela análise que o autor faz sobre a introdução do manual como instrumento por excelência do trabalho didático, declarando

que por meio dele, a especialização do trabalho do professor se associou ao deslocamento do conhecimento culturalmente significativo para fora da escola. Antes de Comênio, os educadores recorriam sistematicamente antologias e, até mesmo, a livros clássicos para o desenvolvimento das atividades didáticas. As antologias eram elaboradas, sobretudo, para servir como instrumentos de apoio às atividades realizadas por mestres e discípulos. Elas procuravam reunir os extratos mais significativos das obras clássicas, acrescidas de comentários de seus organizadores. Ao educador, como se deduz, era necessário um conhecimento que ia além das antologias, pois ele decidia, soberanamente, sobre todo o conteúdo didático ministrado através das atividades de ensino. Dele se exigia, inclusive, o domínio das fontes clássicas inscritas nas antologias (Ibid., p. 97-98).

Em síntese, a escola moderna, gestada no seio dos ideais da ilustração, e dos movimentos revolucionários que tinham como princípios fundamentais ser universal, pública, laica, obrigatória e gratuita, não só não se concretizou na época, como ainda não se instituiu ainda hoje. Em compensação seus teóricos contribuíram para a desqualificação do educador, fato que ainda não se reverteu.

3.3 Formação do educador: contexto histórico

Acompanhando a evolução da escola e dos processos de educação e de instrução propostos ao longo do desenvolvimento da civilização verifica-se a evolução do trabalho do profissional neles envolvidos. Manacorda (1989) no livro 'História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias' retrata bem essa evolução que se apresenta inicialmente como responsabilidade dos pais, passando pela figura do escriba, do "pedôno", do filósofo, do pedagogo, do "grammatistés" ou mestre de bê-a-bá, "do mestre professor", do mestre livre até chegar à figura do professor ou do educador de nossos dias. No entanto, a história da formação docente inicia-se dentro das corporações religiosas que logo se transformam em corporações docentes.

Nóvoa declara que a segunda metade do século XVIII foi fundamental para a profissão docente. Na Europa procurou-se esboçar o perfil do professor ideal. A secularização e a estatização da educação foram pontos chaves para esse processo uma vez que os "Estados docentes instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo" (Id. Ibid., 1992, p. 15). Na sua visão, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária, pois era uma ocupação secundária de religiosos ou de leigos. A profissão de professor foi gestada no interior de algumas congregações religiosas que se transformaram em congregações docentes.

Na era moderna a intencionalidade do ato educativo traz em seu bojo a elaboração de um corpo de saberes e de técnicas que se caracterizam como um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. Assim, a formação do professor se organizava em torno de um saber técnico uma vez que girava em torno dos princípios e das estratégias de ensino. Nasce aí a relação ambígua entre os professores e o saber, uma vez que sobrepõe o saber geral, o saber pedagógico ao específico. Esse fato, também, é levantado por Arend (2005) no livro 'Entre o Passado e o Futuro', quando analisa a crise na educação. Frente ao fato escreve "a

Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de emancipar-se da matéria efetivamente a ser ensinada”. A seu ver, a formação do professor é no ensino e não no domínio de qualquer assunto em particular. Essa posição

resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave na formação dos professores em suas próprias matérias (...) como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro encontrarem-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento (Ibid., p. 231).

Retornando as idéias de Nóvoa (1992) é interessante sublinhar que o corpo de saberes e técnicas que os preparam para a profissão docente, em geral, foi produzido por técnicos e especialistas, isto é, fora do “mundo dos professores”. Não obstante, vale dizer, que a elaboração dessas normas e valores foram influenciadas por crenças e atitudes morais e religiosas. Com isso, os professores aderem a um sistema normativo de base religiosa. Assim, mesmo quando a “missão de educar” é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, essas motivações não desaparecem. Paralelamente ao trabalho de produção de um corpo de saberes e um sistema normativo para a profissão docente, os professores cada vez mais se envolvem intensamente no terreno da educação. A figura do professor é uma presença que se faz cada vez mais necessária, pois o

aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividades secundárias ou acessórias. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de prática”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhes mais tempo e energia (Id. Ibid., p. 16).

Nóvoa destaca que embora a profissão docente tenha nascido no seio das congregações religiosas a transformação concernente ao exercício da prática pedagógica expandiu-se, abrangendo o conjunto de indivíduos que se dedicavam ao ensino. Para o autor por muito tempo “imputou-se a gênese da profissão docente à acção dos sistemas estatais de ensino” (Ibid., p.16). No entanto, hoje se sabe que já no início do século XVIII muitos grupos encaravam o ensino como ocupação principal. A intervenção do estado provoca uma homogeneização dos grupos unificando e hierarquizando-os numa escala nacional, bem como, o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional. Assim, por influência dos

reformadores do séc. XVIII foram definidas as regras de seleção e de nomeação dos professores. No final do mesmo século, como não era mais permitido ensinar sem licença ou autorização do Estado, institui-se a licença, documento que passa a ser concedido mediante exame requerido pelos indivíduos e que se constitui como aporte legal para o exercício da profissão. Esse foi um momento decisivo para a profissionalização da atividade docente.

Nessa dimensão os professores são profissionais que em função da intencionalidade política de suas ações, devido aos projetos e finalidades sociais de que são portadores, tornam-se agentes culturais e inevitavelmente agentes políticos. Assim, os professores se tornam protagonistas na operação histórica da escolarização, criando as condições para a valorização de suas funções e melhoria do seu estatuto sócio-profissional.

No século XIX há uma expansão escolar pela procura social cada vez mais forte pela instrução. Com isso, os professores, sob a alegação do caráter especializado de sua ação educativa e pela relevância social de seu trabalho, passam a defender suas reivindicações sócio-profissionais. É nesse período que pela conjugação de interesse do Estado e dos professores, criam-se as instituições de formação de professores: as escolas normais. Elas

representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio desses estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas na luta associativas dos séculos XIX e XX (Id. Ibid., p. 18).

Para Nóvoa (Ibid.), as escolas normais estão na origem das mutações que substituem o velho mestre-escola pelo professor de instrução primária.

As instituições de formação de professores ocupam lugar de destaque na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum (Id. Ibid., p. 18).

Essa é sem dúvida uma questão controversa, pois enquanto Nóvoa (1992) discute a introdução de um espaço específico para a formação docente, e a

substituição do mestre-escola pelo professor de instrução primária, Alves (2001) levanta a perda qualitativa do conhecimento do profissional encarregado do ensino.

A segunda metade do século XIX é apontado por Nóvoa como

um momento importante para compreender a ambigüidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burguesas, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mais sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (Id.Ibid.) .

A seu ver essas perplexidades acentuam-se com a feminização da profissão.

O autor revela que paralelo à implantação do ensino normal, no início do século XIX, há o aparecimento de um novo movimento associativo docente resultado dos interesses como grupo profissional. Essa associação pressupõe a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores como corpo solidário e de uma mentalidade comum. E se caracterizaram por pautarem suas práticas associativas em três eixos reivindicativos, assim expressos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. O prestígio da profissão no início do século XX é, no dizer de Nóvoa, (Ibid.) indissociável da ação das associações.

Nóvoa destaca, também, que no início do século XX os professores investidos de significativo poder simbólico são protagonistas da expansão da escola para o conjunto da sociedade, resultado da crença generalizada nas potencialidades da mesma. “A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (Ibid., p. 19). É esse ideal de progresso, constituído através da educação, que os críticos da modernidade têm levantado como promessa não cumprida. O autor em destaque menciona, ainda, que

durante os anos vintes, o Movimento da Escola Nova ilustra, em todos os sentidos (alguns contraditórios), a conjugação de projectos culturais, científicos, e profissionais. (...) consequência de uma lenta evolução cultural

que impôs socialmente a idéia de escola e o produto da afirmação das novas ciências sociais e humanas (nomeadamente ciências da educação), mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo de professor profissional (Id. *ibid.*, p.19).

A afirmação profissional dos professores na concepção do autor é resultado de um percurso de lutas e conflitos, de êxitos e recuos, travados no interior da carreira. Nessa dimensão, reconhece que alguns autores assinalam a desprofissionalização do professor e, reconhece que a grande expansão escolar e a conseqüente demanda de profissionais docentes, as incertezas sobre as finalidades e a missão da escola, seu papel na reprodução cultural e na formação das elites também contribuíram e contribuem com o fato. Assim, a crise da profissão docente caminha em paralelo com a crise apontada por Arendt (2005) na educação e tem levado o profissional docente a um mal estar que se apresenta, segundo Nóvoa (1992), por

desmotivação pessoal, elevado índice de absentéismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante. (...) Essa espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à capacidade dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um poder simbólico nas atuais culturas de informação (p. 22).

E isso tem contribuído para dificultar o trabalho do professor. No entanto, é nesse processo contraditório que se inscreve a história da formação docente. Por conseguinte, não podemos desconhecer que a crise da profissão docente e a crise da educação se dão paralelo aos questionamentos acerca dos ideais propostos pela modernidade e pelas significativas transformações socio-econômicas-culturais e tecnológicas que tem sacudido o nosso tempo.

Nessa direção é interessante trazer a posição de Ibernón (2001) em relação à questão da escola e conseqüentemente do trabalho docente

é claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem responder as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista. Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdade sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário (p. 7).

Uma instituição escolar que se encaminhe nessa direção requer uma redefinição da formação docente. Essa formação precisa transcender a concepção de simples ensino, de mera atualização científica, pedagógica e didática; precisa se tornar possibilidade de aquisição de uma significativa formação cultural, da criação de espaços de participação, reflexão e de formação da opinião pública crítica. Aqui se inscreve a relação entre a formação do profissional docente e a sociedade do espetáculo. A formação docente precisa inserir-se nos estudos, discussões, reflexões acerca das imagens, elementos da sociedade do espetáculo, que tem dominado o mundo da vida de homens e mulheres de nosso tempo. Essa possibilidade pode ser potencializada se tivermos por suposto a teoria do agir comunicativo como teoria que inspira e justifica não só as relações que se estabelecem na formação docente, mas especialmente uma nova racionalidade que trará a ação pedagógica um novo brilho, uma nova estética, mais estesia.

3.4 Educação e o educador no domínio das imagens

Tomando o nascimento e a evolução da escola pública, bem como, da formação docente como elementos do processo educativo que passaram a ser indispensável à formação do homem moderno, reconhecemos o quanto são importantes a quais quer tempo. Assim, pensamos ser imperativo que tanto a escola quanto a formação docente esteja em constante aperfeiçoamento na tentativa de acompanhar as discussões que se apresentam há seu tempo. Por isso, insistimos na introdução do estudo das imagens na formação de professores. Para concretizar esses estudos é mister que se discuta, também, a possibilidade de trabalho docente a partir da imagem fotográfica.

Desde a sua invenção, na primeira metade do século XIX, a fotografia constituiu-se num marco inovador da linguagem e da comunicação humana, reproduzindo o que parecia ser, num primeiro momento, a insofismável verdade da realidade apreendida pela técnica. A criação desenvolvida pelo militar francês,

Joseph Niepce e, mais tarde, aperfeiçoada por outro francês, Louis-Jacques Mandé Daguerre, ganhou o nome de *daguerreótipo*.

Segundo De Paula (1999, p. 58) “o caráter multifacetado da fotografia em seus aspectos de ilusão e revelação demonstra o panorama ambíguo em que se define a imagem fotográfica”. O autor esclarece que, em dado momento, as potencialidades, alcances e limites da fotografia são vislumbrados como exatos e objetivos, apresentando-se, em outros, como “indecifráveis, obscuros, fragmentados e subjetivos”, conforme o transcorrer da história da fotografia. Ela “incorporava desde o seu nascimento a condição de *espelho do mundo*, só que um espelho dotado de memória” (Ibid., p. 58). Assim, a fotografia pode constituir-se como elemento fundamental na guarda da memória das pessoas, de fatos, de uma época e, porque não de um curso.

Marcondes Filho (1991) afirma que a descoberta da fotografia recupera novamente a capacidade de o homem observar uma cena parada, tornando-se “o ponto culminante da reprodução central-perspectivista, a restituição da experiência intensiva com o mundo, (...) a intimidade, o espaço intermediário e a proximidade do primeiro plano”. Isso, a nosso ver, torna o homem ser ativo no processo de recuperação de sua própria história e da historicidade do mundo. No entanto, esse mesmo homem necessita reconhecer o potencial que a fotografia representa nesse processo cabendo a escola inseri-lo nesse contexto.

Em Schultze (2006), encontramos a idéia de que a construção da imagem fotográfica é, antes de tudo, uma elaboração pensada por um ser cultural e social, o fotógrafo, que, munido com uma câmera, enquadra o mundo em um recorte de tempo e espaço. Assim, a fotografia, produto dessa elaboração será recebida por outras pessoas, cujas bagagens e referências atribuirão constantes recriações e atualizações da obra e seu significado. Aqui reside a importância de incluí-las, no processo de introdução do homem de nosso tempo, na leitura das imagens, pois no entender de Figueiredo (2006), a fotografia impôs uma nova gramática visual; uma verdadeira ruptura epistemológica no sistema das imagens. Assim, a fotografia contribuiu significativamente na evolução da sociedade para a cultura das imagens, fazendo-se usuária da perspectiva dialética da representatividade, onde a imagem

real virtualiza-se, tornando-se ao mesmo tempo atemporal, momentânea e instantânea. No entanto, não podemos esquecer que, ao mesmo tempo, percebe-se que o conhecimento pleno e analítico do objeto se esvazia, em função do deslocamento temporal e vivencial de quem lê a fotografia, que permite a quem a produz ou detém manipular tanto a captação da imagem como o contexto de sua exibição.

A esse respeito, Tura, Seixas e Pereira (2005, p. 67) comentam que “a divulgação de uma determinada imagem está permeada por uma infinidade de interesses e relações de poder”. Nesse sentido, a imagem se tornar um elemento importante nos estudos das relações de poder que se estabelecem na escola, na sociedade, enfim, no mundo da vida, abrindo perspectivas para a busca de soluções de problemas e conflitos pelo diálogo. Daí a importância de inserirmos os futuros docentes nesse contexto cultural da produção e da análise da fotografia. Nele poderão exercer dois papéis: um assumindo a função de fotógrafo, isto é, de quem se propõe a registrar e armazenar elementos da realidade que servirão de memória e história dos fatos e contextos, outro usando a fotografia como instrumento pedagógico que permite inúmeras leituras, instrumento capaz de estimular a capacidade imaginativa e crítica dos sujeitos do conhecimento.

Numa outra direção, faz-se necessário observar que a fotografia, ao mesmo tempo em que inaugurou uma nova forma de realizar leituras do mundo, representando-o por signos imagéticos, abriu espaços para novas formas de discurso e, com eles, de dominação cultural: o domínio das imagens. Em idéia semelhante, Trevisan afirma que:

o culto da imagem faz com que diariamente sejamos bombardeados por imagens de todos os tipos, formas e cores, que produzem uma mudança na maneira como nossas sensações percebem o real. A sobrevivência da cultura numa sociedade de complexificação crescente, que mudou o perfil de sua produção simbólica via saturação de imagens e signos, leva à necessidade de metamorfosear o processo de apropriação dos produtos culturais (TREVISAN, 2005, p. 22).

Trevisan, sugere ainda que o ocidente cristão lançou as bases teóricas que possibilitaram com que o homem moderno conquistasse o mundo como imagem, “fundamentado no *cogito* cartesiano do homem como *subjectum* capaz de pôr o

mundo sob a forma de representação” (Ibid., p. 43). Dessa forma, a cultura da imagem apropriou-se da realidade ocidental. Os processos comunicacionais, cada vez mais velozes, invadem o cotidiano das pessoas, transformando sua percepção da vida, dando mobilidade à perspectiva delas e diminuindo a capacidade informativa dentro do que elas vêem. As técnicas da reprodução da imagem acabam por avançar sobre os espaços que antes eram da vivência humana, substituindo-as pelo que determina a indústria da comunicação sobre o quê deve ser essa experiência. Ela impõe ao homem a experimentação rápida e constante de novos valores, que vão sendo substituídos por outros, e por outros, ao bel prazer dos meios de produção.

Faz-se mister reconhecer que é nessa conjuntura de cultura massificada se insere a educação, cuja força como elemento formador de conhecimento viu-se esvaecida, como salientou Moraes (1980, p.18).

os alunos perdem seu tempo sentados nas carteiras, ouvindo coisas distantes de sua realidade e fazendo um esforço muito grande para conseguirem decifrar e reproduzir signos escritos por pessoas de mundos diferentes (...) condenados a aprender coisas inúteis ou mesmo coisas úteis, mas que não lhes fazem perceber a utilidade.

O que Moraes deixa evidente é que os educandos, naquele momento, não percebiam a educação como parte de seu mundo, como parte da cultura onde estavam inseridos; ou seja, não havia uma relação dialógica entre o que a escola oferecia e o mundo, da forma como os alunos o percebiam. Na mesma direção, Fracalanza (2004, p. 61) assevera que “possivelmente, nosso maior problema escolar reside no distanciamento que a escola parece manter na vida de cada um e de todos”. Em última instância, é reconhecida a distância que a escola mantém do mundo da vida. É isso que a desautoriza frente aos jovens.

Uma vez apontada como mero instrumento de capacitação básica para os meios de produção, a educação, no entender de Trevisan (2005, p. 21):

está sendo confrontada atualmente com a cultura da imagem, mediando as relações do homem com o universo, embora não seja totalmente bem sucedida na articulação indispensável da compreensão do plano do conceito na consciência do educando.

Tomando por suposto as idéias acima cabe ressaltar uma reconhecida afirmação de Freire (1987), quando este diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É chegada à hora da escola se ver confrontada com o mundo da vida.

Assim sendo, temos um cenário onde a escola custou a perceber que não era a proprietária das verdades do mundo; que não detinha a primazia sobre o conhecimento e sobre a educação, e que esta não se dá apenas no estático campo das fórmulas e dos regramentos do saber acadêmico. Pois, enquanto isso:

a vida (burguesa e proletária) ganha uma dimensão de "super-produção" quantitativa (diante da abundância de certos bens de consumo), e uma dimensão de "hiper-realização" qualitativa (diante da profusão de imagens e espetaculares veiculadas nos meios de comunicação de massa). Então, os indivíduos se esmeram em diferenciarem-se, em consumir traços de suas personalidades; em demonstrarem a própria felicidade, juventude, sucesso (...) trata-se de uma lógica fetichista (VIANNA, 1992, p. 6).

Nessa dimensão, a Pedagogia se vê obrigada a se repensar, a se adequar às realidades do mundo real, das pessoas e de suas percepções. Trevisan (2006), percebe essa necessidade, ao afirmar que:

a Pedagogia se depara com os novos fenômenos culturais, tendo que redimensionar os processos de ensinar e aprender. Essa transformação educativa é necessária para que o indivíduo possa entender a manipulação de símbolos e ícones produzidos em sociedades que caminham para a complexificação crescente.

Assim, o desafio que se apresenta à prática pedagógica é a busca da intersubjetividade; não apenas como técnica de aprendizagem do educando; mas como também como uma forma do educador inserir-se no mundo de seus alunos, compartilhando-o, aprendendo com eles os significados das imagens construídas em suas mentes, para então conduzi-los a uma forma de saber que está longe de ser absoluta, porém, mais próxima da realidade que eles vêem, sentem e respiram.

Se não cabe ao professor, nem lhe é possível, julgar ou desconstruir as imagens formadas na mente dos educandos, lhe é possível, no entanto, agir como mediador entre as imagens culturais das quais estes se apropriaram (ou que se apropriaram destes), contribuindo para a re-humanização do pensar; para o retorno

da análise e do diálogo, capaz de tornar críticos aqueles que foram alijados do agir e do pensar crítico, pela força da indústria cultural a serviço dos meios de produção e consumo.

Nesse contexto, a educação que passa a ter como requisito a racionalidade comunicativa promove, a nosso ver, melhores condições de ensinar e aprender. Nela, porém, a investigação do significado das imagens torna-se condição instrumental indispensável à prática educativa. A fotografia, assim como, as demais imagens midiáticas, iconográficas ou metafóricas se tornam elementos potencialmente significativos para a dinamização da formação docente e, por extensão à prática pedagógica. Elas podem se constituir em grandes alhadas aos estudos do presente, mas podem também, contribuir significativamente com os estudos de outros tempos, aos estudos da memória e do patrimônio, além de facilitar o diálogo com a formação cultural.

É justamente nesse ponto que se apóia o presente trabalho. Partindo da concepção habermasiana de que é possível a comunicação entre diferentes jogos de linguagem que guardam pretensões de veracidade, a compreensão, por parte do aluno pela existência – ou não – de imagens que carreguem o significado da busca do agir comunicativo já é, por si, o exercício do pensamento crítico. Assim, pensando o potencial das imagens vinculadas e veiculadas no curso de Pedagogia, os sujeitos da pesquisa se encontrarão no exercício da reflexão. Estará o curso preparando para uma interpretação crítica das imagens do cotidiano, diferente da interpretação descartável a que nos acostumamos, em função da velocidade imposta pela era do consumo? Estará o curso de Pedagogia da URI-Santiago RS/Brasil atingindo seus objetivos, e contribuindo com a formação de opinião pública crítica? Quaisquer que sejam as respostas encontradas nessa investigação, elas resultarão numa contribuição capaz de motivar as transformações necessárias à melhoria do processo de ensinar e aprender, nos cursos de formação de professores da instituição, especialmente do curso de Pedagogia. Isso deverá ocorrer se levarmos em consideração o que preconiza Trevisan (2005, p. 24), a respeito da educação. A educação, a seu ver, deve “preparar o indivíduo para melhor conviver na sociedade pós-moderna, que aposta no poder da comunicação imagética”.

4 O AGIR COMUNICATIVO E FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Tomando como ponto de partida a idéia de que uma das funções da educação é a formação da opinião pública crítica, e que vivemos numa sociedade movida pela estetização do mundo da vida, cabe aos educadores buscar elementos para a prática pedagógica, que além de tornar o trabalho educativo menos enfadonho, possa auxiliar a educação a cumprir com sua função de estar em constante contato e re-elaboração das demandas do mundo da vida.

Avançando nessa direção, procuramos buscar na teoria habermasiana do agir comunicativo os elementos estruturadores de uma prática educativa diferenciada, pois se “somos sujeitos capazes de linguagem e de ação, nós temos, antes de qualquer ciência, um acesso interno ao mundo da vida simbolicamente estruturado, ou seja, aos produtos e competências de indivíduos socializados” (HABERMAS, 2002, p. 30), e não precisamos ficar separados do saber pré-teórico que trazemos, nem limitados ao saber da ciência e isolados artificialmente do mundo da vida. Deste modo, uma vez inseridos numa “sociedade que se expressa pelo espetáculo” (Debord, 2000, p. 16), em que ocorre “a virada da palavra para a imagem” como expressou Habermas (2006), devemos utilizar esses recursos, ou seja, as imagens, como forma de mediação e estratégia para a formação docente na perspectiva da formação da opinião pública crítica.

Ao trabalhar com as imagens, inserimos no fazer pedagógico, por um lado, uma dimensão teórico-prática que permite o enfoque de “uma racionalidade prática que reativa o compromisso de constituição da identidade de sujeitos e de possibilidades de continuar propondo acordos morais” (HERMANN, 1999, p. 18). Por outro lado, nessa dimensão não já não cabe confundir prática com técnica. “a técnica, exterior a nós, é mecânica fria, impessoal, ao passo que a prática está incorporada, isto é faz parte do corpo -da vida- de quem a executa. A técnica pode

ser ensinada; a prática, apenas aprendida e desenvolvida” (DUARTE JR 2001, p. 154). Inserimos, também, uma dimensão estético-espressiva que permite o retorno à sala de aula não só a questão do belo e da experiência estética, mas, também, o contato com a arte como forma de expressão humana, e como diria Duarte Jr (2001), a estesia, o saber sensível. Assim sendo, importa também apresentar a contribuição que a teoria do agir comunicativo pode trazer à prática pedagógica, subsidiando o educador, no sentido de favorecer a apresentação dos conteúdos escolares de forma menos traumática, menos rígida e mais fluída, propiciando a introdução de uma base metódica mais aberta e liberta das aporias das teorias da consciência e pronta para explorar a dimensão estético-expressiva dessa prática. Além do mais, pensamos que através de uma prática pedagógica diferenciada que as imagens proporcionam, das oportunidades de discussões que se apresentam ao trabalho com imagens, da inserção das mais variadas imagens ao contexto escolar se abre oportunidade de trabalhar a partir de uma nova racionalidade. Assim, ao trabalhar com imagens tendo presente a racionalidade comunicativa, traremos para a educação o aporte necessário à formação da opinião pública crítica. Isso, no entanto, requer que tenhamos presente no trabalho pedagógico o paradigma da racionalidade comunicativa, substrato da teoria habermasiana.

4.1 Agir comunicativo, racionalidade e ação educativa

Apontar os elementos de um agir comunicativo na educação passa, necessariamente, pela crítica da racionalidade instrumental, elemento da filosofia objetivista da sociedade moderna, constituída a partir dos ideais iluministas. Inclui, ainda, indicar elementos significativos para a implementação de uma nova racionalidade: a racionalidade comunicativa. Além disso, considerar que o agir comunicativo não se esgota na dimensão da educação, mas que ele pode servir como fonte inspiradora à sua qualificação.

A racionalidade instrumental, assumida na modernidade, é uma racionalidade não situada, e no dizer de Habermas (2002), idealisticamente endeusada, reificada, pactuada com a auto-compreensão objetivista da ciência e da técnica. Essa perspectiva de racionalidade, segundo Hermann (1999, p. 21) rompe a unidade integradora de sentido das visões metafísicas e teológicas, que buscavam, via consenso, a justificação da ética e da hierarquização dos valores. Assim, a racionalidade moderna rompe com o consenso normativo das sociedades tradicionais, que de certa forma conferia o sentido ético ao mundo. No entanto, essa racionalidade que resulta da modernidade, com um novo modo de fundamentar a filosofia – a filosofia enquanto teoria do conhecimento, caiu em descrédito, pois se caracterizou como instrumental, isto é, como nova forma de dominação do mundo, pois “explica os fenômenos, independente de apreciação valorativa” (HERMANN, 1999, p. 21).

A essa racionalidade, Habermas, em *Pensamento Pós-metafísico* (2002), chama de racionalidade dos procedimentos, pois “confia somente na racionalidade de seu próprio procedimento, isto é, no método do conhecimento científico ou no ponto de vista abstrato sob o qual são possíveis idéias morais” (2002, p. 44). Para Habermas (2002), a razão encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal. A racionalidade submete-se à razão científica onde a validade dos conteúdos é medida pela validade dos resultados organizados metodicamente. No entanto, esse tipo de racionalidade perde sentido, uma vez que não consegue garantir uma unidade na pluralidade de fenômenos, pois “as ciências *retroligam* os fenômenos à estruturas subjacentes que não ultrapassam mais o nível das teorias esclarecedoras” (HABERMAS, 2002, p. 45), como fazia a metafísica. Dessa forma, no racionalismo ocidental, guiado por idéias weberianas, “a razão revela sua verdadeira face – é desmascarada como subjetividade subjugadora e, ao mesmo tempo, subjugada como vontade de dominação instrumental” (HABERMAS, 2002, p.7) e se revela como pura vontade de poder.

Nesse sentido, precisamos, enquanto educadores, entender que a racionalidade reduzida às questões cognitivo-instrumentais aponta para o risco da perpetuação dos processos de “coisificação dos seres humanos”, para usar uma

expressão de Lukács, tornando-lhes inacessíveis ao processo de auto-reflexão. No entanto, há que se fazer justiça à posição habermasiana, pois este não renuncia ao aspecto cognitivo-instrumental, mas alerta que “a crítica da razão instrumental, ao permanecer prisioneira das condições da filosofia do sujeito” (HABERMAS, 1987b, p. 497), não produzirá os elementos fundamentais à racionalidade comunicativa. Esse alerta precisa ser sentido, pensado e repensado no interior dos cursos de formação docente. Ele pode levar os professores, principalmente os professores formadores de novos professores, a um salto qualitativo em relação à questão da racionalidade a ser trabalhada e/ou desenvolvida no processo de formação.

O salto qualitativo, referido anteriormente, significa deslocar suas atividades educativas “do paradigma da filosofia do sujeito para o paradigma da filosofia da linguagem” (HABERMAS, 2002, p. 15). Para isso o educador deve levar em conta que:

os sinais lingüísticos, que serviam apenas como instrumentos e equipamentos das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados lingüísticos, uma dignidade própria. As relações entre, linguagem e mundo, entre proposição e estado das coisas, substituem as relações sujeito-objeto (HABERMAS, 2002, p. 15).

A reconstrução do processo educativo a partir de uma nova racionalidade, a racionalidade comunicativa, requer o reconhecimento que a introspecção, resultante da subjetividade transcendental, pode ser substituída pelo trabalho reconstrutivo dos atores, “pois as regras segundo as quais os signos são encadeados, as frases formadas e os enunciados produzidos, podem ser deduzidas de formações lingüísticas que se apresentam como algo já existente” (Id. Ibid.).

Nesse contexto, é preciso ter claro que a nova racionalidade supõe acrescentar ao trabalho educativo “como meio de incorporação, o corpo, a ação, a linguagem” (Id. Ibid.), trazendo à base metodológica a idéia de que “nossas realizações cognitivas estão enraizadas na prática das relações pré-científicas que existem entre pessoas e coisas” (Id. Ibid.).

Na perspectiva ventilada acima, de trazer para o processo educativo o corpo, a ação e a linguagem, a teoria do agir comunicativo oferece ao educador o aporte teórico que o inspira a incorporar no seu fazer pedagógico a dimensão estético-expressiva, libertando-o da rigidez normativa dos deveres da profissão. Liberto dessas amarras, o educador poderá levar para a sala de aula possibilidades de trabalhar a partir do teatro; da dramatização; da releitura de obras de arte; da reconstrução da memória e fatos que se convertem em legado histórico através de fotografias; de imagens culturais da tradição e/ou da cultura popular, ou ainda, de imagens midiáticas pelo estudo e análise de filmes, de propagandas, de programas veiculados na mídia, entre outros. Esses elementos podem levar, também, à possibilidade de trabalhar a dimensão crítica, tão necessária à formação da opinião pública esclarecida. Repensar a educação a partir de uma nova racionalidade significa tornar possível a convivência humana pelo entendimento partilhado, o que exige abertura ao diálogo e às formas comunicativas, numa nítida superação da razão monológica no processo educativo.

Essa abertura significa a superação das imagens do professor veiculadas pelo paradigma tradicional da educação e pela escolástica. No entanto, essa abertura não libera o educador de seu papel, pois a educação é tarefa onde, assim como o filósofo, o educador “não pode sentir-se inteiramente dispensado, mesmo correndo o risco de ter que assumir a tarefa dúbia de um *mediador de sentido*” (Id. Ibid., p. 24). Nessa tarefa de mediar sentidos, trabalhar com imagens, sejam elas midiáticas, culturais ou da própria prática, é uma das formas que o educador pode utilizar para introduzir o educando num processo hermenêutico, em que ele conheça a racionalidade de suas próprias ações, pois cada imagem, cada símbolo, cada signo em particular, como escreveu Cassirer, “se equiparam à palavra articulada de uma linguagem que possui um significado e um sentido em si” (2001, p. 30). Introduzi-lo num processo hermenêutico significa instigá-lo a pensar por si, a adquirir autonomia intelectual e moral tão necessária à formação da opinião crítica indispensável ao diálogo tanto com a sociedade das imagens quanto com a sociedade do conhecimento.

Portanto, se desde a ciência moderna a evolução na formulação e resolução dos problemas e por conseqüência a dos “meios conceituais se realizou de mãos dadas com um progressivo refinamento do sistema de signos” (Id. Ibid., p. 30), hoje, quando somos movidos pelas imagens, pelos símbolos e, enfim, pela semiótica, o trabalho educativo precisa agir orientado numa outra dimensão, onde a combinação de signos particulares e universais possam intercambiarem-se numa relação onde o conhecimento é resultado da racionalidade comunicativa. Mover-se noutra dimensão, introduzindo a racionalidade comunicativa no processo educativo, é ter presente a “relevância dos contextos cotidianos do agir e da comunicação” (HABERMAS, 2002, p. 43) como elementos indispensáveis à formação da esfera pública de discussão. Como afirmou Habermas (Ibid), os sujeitos capazes de linguagem e ação precisam enfrentar os desígnios que se apresentam ao mundo da vida, superando o primado da teoria frente à prática.

Isso introduz no processo educativo um aporte exorcizado, liberto dos filosóficos pressupostos metafísico e da filosofia do sujeito. Dessa forma, ao assumir sua função hermenêutica, a Filosofia chega à escola com a tarefa de *intérprete*, e não de *guardador de lugar*, pois esse segundo papel já excedeu suas forças (HABERMAS, 2003) e não mais encontra reflexo numa sociedade aberta ao diálogo. A Filosofia, nessa perspectiva, segundo Habermas (2002) também poderá libertar-se dos nexos internos com a modernidade, rompendo seus laços com a racionalidade instrumental. Ela nos cursos de formação de professores poderá assumir um papel para além de sua história e dos fundamentos e constituir-se, também, como método de trabalho, isto é, de análise e interpretação das falas, das imagens, dos conteúdos de ensino, das práticas educativas, em fim, dos processos de constituição do profissional educador.

Partindo-se dessa premissa, pressupõe-se que a Filosofia, com a função de intérprete, portanto, com caráter hermenêutico, deve fazer parte do contexto formativo de todo e qualquer educador, não só do pedagogo, para que possam agir guiados pela racionalidade comunicativa, dialogando com essa sociedade, onde “a apologia do espetáculo constitui um pensamento de não pensamento” como afirma Debord (2000, p. 128), O diálogo crítico com essa sociedade dita pós-moderna é, a

nosso ver, responsabilidade de todos os educadores independente de área de trabalho e, conseqüentemente, muito maior do pedagogo uma vez que sua atuação, muitas vezes, se converte em formação de outros educadores.

Assim, trabalhar a partir dos pressupostos do agir e da racionalidade comunicativa na ação pedagógica, pressupõe discutir as questões de ação e fala, na escola, sob a perspectiva da formação da mentalidade coletiva de professores e alunos. Além disso, requer um olhar atento ao que se passa no mundo da vida, na sociedade do espetáculo e do conhecimento, em anteposição à postura da inércia, de quem aguarda que uma explicação técnico-científica proponha a solução para todo e qualquer impasse. Em última instância, requer a opção por uma nova racionalidade, capaz de superar o distanciamento entre o trabalho educativo e o mundo da vida. Esse desafio corresponde a assumir um trabalho pedagógico a partir da “hermenêutica compreensiva que permite que a educação conheça a racionalidade de suas próprias ações” (HERMANN, 1999, p. 10), e inscreva-se na direção de:

um questionamento universalista mantido teimosamente, bem como um processo de reconstrução racional que toma como ponto de partida um saber intuitivo, pré-teórico, de sujeitos dotados da competência de falar, agir e julgar. Ao fazer isto, ela despe a anamnese platônica de seu caráter não discursivo. Esse dote torna a Filosofia recomendável como uma participante insubstituível no processo de cooperação daqueles que se esforçam por uma teoria da racionalidade (HABERMAS, 2002, p. 47).

Nesse ponto, a racionalidade comunicativa apresenta-se como um horizonte de possibilidades para a realização de um projeto educativo verdadeiramente diferenciado, na medida em que, sob o paradigma do entendimento, alunos e professores, “sujeitos capazes de fala e ação, que ante o pano de fundo de um mundo comum da vida, entendem-se mutuamente sobre algo no mundo, podem ter, frente à sua linguagem, uma atitude tanto dependente como autônoma” (Id. Ibid., p. 52). No entanto, professores e alunos, enquanto sujeitos nesse projeto educativo, precisam reconhecer que “encontram-se num mundo aberto e estruturado lingüisticamente e se nutrem de contextos de sentido gramaticalmente pré-estruturado” (Id. Ibid.). Portanto, podem utilizar-se do sistema lingüístico como algo

objetivo e processual, e como a estrutura que molda as condições possibilitadoras de novas relações e novas aquisições, com vistas à prática do entendimento e, por extensão, à produção de novos saberes e novas posturas, tomadas a partir de posição autônoma de participantes do processo intersubjetivo.

Faz-se necessário reconhecer que “a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas”, pois “ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico” (Id. Ibid., p. 53), permitindo atacar o problema da individualidade praticamente insolúvel em termos metafísicos. Nesse sentido a filosofia da linguagem pode contribuir significativamente para que repensemos a relação professor-aluno numa dimensão, não da individualidade de cada um, mas da relação de sujeitos capazes de fala e ação. Eles podem, por um lado, ter a linguagem como elemento mediador do agir orientado para o entendimento, pois é “inevitável (...) e contrafática a suposição de que todos os participantes do diálogo empregam as mesmas expressões lingüísticas com significado idêntico” (Id. Ibid., p. 56). Por outro lado, há que se ter presente que se a guinada lingüística não se deu somente pela semântica da proposição, mas também pela semiótica, o processo educativo precisa ser repensado na perspectiva de introduzir elementos esses com vistas a torná-lo mais significativo e mais estético. Nessa direção a filosofia da linguagem e a racionalidade comunicativa têm um enorme potencial que em conexão com o estudo das imagens pode se tornar um elemento forte na formação da opinião pública crítica.

4.2 A formação da opinião pública crítica

Imbuídos da preocupação com a formação da opinião pública crítica dos cidadãos contemporâneos nos reportamos às idéias de Trevisan (2002) no livro ‘Pedagogia das Imagens Culturais: da formação cultural à formação da opinião

pública'. Nele discute que a formação cultural deve sair da esfera de influência do paradigma da consciência e adentrar ao universo de compreensão do paradigma da intersubjetividade. A seu ver

se a linguagem é uma forma de agir no mundo, uma prática social concreta, e se essa prática visa superar a instância monológica e representacionista da linguagem que dominou a filosofia moderna, é de se supor que, no paradigma da intersubjetividade, deve haver uma possibilidade de reformulação da estrutura conceitual que dá amparo à formação cultural“(Id. p.125).

Tomando essa direção, a formação cultural deixa de ser uma apropriação de conteúdos culturais para “ser algo construído a partir de uma relação intersubjetiva, mais comprometida com o ideal do esclarecimento, no sentido de formar uma esfera pública de discussão, livre se qualquer coerção que não seja o uso do melhor argumento” (Id. ibid.). Para o aludido autor, ela deixa de ser pensada com base apenas na visão kantiana de “uso público da razão” para absorver também a dialética hegeliana onde o processo de formação resulta da “interação de uma consciência com outras consciências” (Id. ibid.). Assim, entende que para Habermas a dialética da formação cultural “não se dá mais numa consciência absoluta ou na intelectualidade” (Id. ibid.), nem nas tradições, isto é, “não se dá mais dentro de um sujeito, como a aposta na volta do espírito sobre si mesmo, e, sim, só pode ocorrer no mundo prático, no campo da ação comunicativa de um mundo da vida que se traduz em linguagem” (Id. p.125,126).

Nesse caminho a formação cultural no paradigma do entendimento

não se reduz simplesmente a uma apropriação subjetiva de conteúdos culturais, realizada por indivíduos no âmbito da esfera privada, mas torna-se algo mais complexo, que se assemelha a um processo interativo de formação da vontade coletiva ou mesmo da opinião pública (Id. p. 126).

Assim, segundo Trevisan “a teoria da ação comunicativa se insurge nesse sentido contra tudo o que afasta a cultura do mundo da vida, contra tudo que a

mantém presa a fórmulas estanques, abstratas e desligadas do contato com o público” (Id. , p. 127). Na sua compreensão a

formação da opinião não somente é possível mas necessária, para que as populações tenham capacitação para decodificar a manipulação ideológica de imagens (signos, símbolos e ícones) construídas por sociedades dominadas por complexidades crescentes (Id. ibid.).

Esse é, também nosso entendimento, pois a partir do

momento em que passa a existir uma preocupação mais explícita com a formação da vontade coletiva, de uma opinião pública esclarecida, fica patente que tal idéia visa a se contrapor ao predomínio exclusivo desfrutado pela indústria das consciências, a qual está atuando na esfera pública, muitas vezes sem adversário (Id, ibid.).

Daí a necessidade de inserirmos nos processos de formação docente uma nova racionalidade e um aparato teórico-metodológico capaz de instituir procedimentos que levem o futuro educador a formação de sua própria opinião para que possam, através de sua atuação profissional, contribuir com a formação da opinião pública da coletividade.

5 IMAGENS E FORMAÇÃO DE A OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE AS IMAGENS E OS SUJEITOS REVELAM

5.1 O contexto da pesquisa

Considerando-se que nenhum processo investigativo se dá fora de um contexto histórico e “que o passado e o presente estão em contínua mediação” e “é isso que deve ser defendido na teoria hermenêutica” (GADAMER apud HABERMAS, 1987, p. 15) apresento na seqüência a trajetória da instituição e nela a estrutura do curso de Pedagogia. O objetivo aqui é apresentar o amplo panorama da cultura e da tradição incorporados nas estruturas formadoras da instituição Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. Por isso, acreditamos que conhecer a dimensão histórica de sua constituição é condição para estabelecer um diálogo com a historicidade das imagens que a compõe e, para compreender sua função no desenvolvimento das regiões onde está inserida.

5.1.1 A Universidade e sua Constituição

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – é uma Instituição de Ensino Superior comunitária e multicampi, cuja gênese passa pelos ideais sonhados e desenvolvidos nas reduções missioneiras e que tem como missão:

formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimentos; promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e da solidariedade humanas (URI, 2006, p. 15).

A imagem da universidade está ligada à marca guarani e as reduções missioneiras, uma vez que:

nasceu com uma vocação para a integração, porque esta foi sua origem, ou seja: o resultado do trabalho espelhado na experiência das reduções missioneiras onde se desenvolveu um sistema comunitário, não só pela questão do aproveitamento coletivo da terra, mas em todos os aspectos da organização social, política, econômica e principalmente educacional (URI, 2001, p. 12).

É, ainda, necessário ressaltar que sua história “confunde-se com a ocupação missioneira e migratória” (URI, 2006-2010, p. 11). Assim, para a URI:

a experiência comunitária vivida nas reduções jesuíticas-guarani e, posteriormente, na região colonizada por italianos, alemães, poloneses, russos e judeus determinou o modelo de gestão compartilhada, assumido pela URI na sua criação, no seu processo de vivência universitária, no ensino, na pesquisa, na extensão, determinante para reconhecer a prática histórica de ensino superior e a constante busca de sua própria superação (URI, 2006, p. 11).

Por estar sintonizada com a realidade regional em seu elemento mais forte, a história local e os ideais comunitários dos povos que habitaram e habitam a região, a URI se caracteriza pelo aspecto participativo, onde o traço do *nós*, do coletivo, supera a tendência ao individualismo, quer no aspecto interno, quer no aspecto externo.

Trabalhando, nessa simbiose com e na sociedade “em toda sua área de influência, que se alonga para distâncias expressivas, espelha-se na experiência histórica e se transmite e retransmite para conquistas e criações de tempos subseqüentes” (URI, 2001, p. 12), a URI desenvolve seu trabalho na área da graduação e da pós-graduação, da pesquisa e da extensão com vistas a atingir sua vocação comunitária, cuja raiz alimenta todos os seus atos. Assim,

concebida como iniciativa brotada no seio da sociedade civil, a URI exerce função pública não estatal, pois a noção do “comum” se materializa nas ações sociais que despertam a identidade, mobilizam interesses e levam a compromissos e responsabilidades fundamentadas em processos sociais (URI, 2006, p. 10).

Embora conte com apenas 14 anos desde que fundada, sua história inicial retorna aos desígnios do que foi traçado pelo DGE/38¹, há mais de um terço de século, em relação aos lineamentos iniciais do que viria dar origem ao mapeamento regional do que é hoje a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI. Mantida pela Fundação Regional Integrada – FURI – entidade técnico-educativo-cultural, registrada no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ, sob o número 96.216.841/0001-00, com sede e foro na cidade de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. A URI goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A URI foi criada a partir da união de instituições isoladas de ensino, e mantém uma diretriz organizacional voltada para o diálogo franco e aberto com a comunidade local, regional e internacional, primando pelo agir comunicativo. Apesar da diversidade de seus campi, busca a unidade exigida de uma instituição que, embora multicampi, congrega o mesmo projeto que a constitui, conforme o Parecer 285/92 de 06/05/92, homologado pela Portaria do MEC nº 708 de 19/05/1992, a ser reconhecida como uma Instituição de Ensino Superior Comunitária.

Sua organização administrativo financeira é realizada nos campi com sedes nas cidades de Erechim, Frederico Westphalem, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo. A organização didática se efetiva através da estrutura departamental, dois em cada um dos quatro principais campi, totalizando oito departamentos.

A visão de futuro da instituição é a de “ser reconhecida como uma universidade de referência, que prima pela qualidade, criatividade e ação solidária” (URI, 2003, PDI, p. 15). Em sua inserção regional, atua em seis municípios-sede, numa abrangência de mais de cem (100) municípios circunvizinhos. Sedia três Conselhos Regionais de Desenvolvimento – (COREDES), e participa de um outro. Dessa forma, cumpre sua responsabilidade social, além, é claro, de formar e qualificar profissionais para atuar em diferentes áreas tais como: Saúde, Ciências

¹ Distrito Geo-educacional.

Exatas, Engenharias e Ciência da Computação, Ciências Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas.

Em relação à sua visão de futuro, é mister ressaltar que a URI para cumprir seu papel projeta e antecipa ações factíveis, prevendo-as em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. E no seu Projeto Pedagógico da Instituição – PPI, que foi elaborado de forma participativa e dialógica, numa ação intersubjetiva das muitas vozes que a compõe, norteando-se pelos princípios titulados em sua missão.

Na direção da busca das imagens da instituição percebe-se que a relação da instituição com a marca guarani se dá através do trabalho coletivo e da experiência comunitária. Esta se reflete como imagens estruturadoras na estrutura administrativa-organizacional da instituição onde todos os campi se fazem representar, no processo de participação e co-responsabilidade nas decisões tomadas no dia a dia da instituição.

Nessa perspectiva, a instituição orienta, propõe e estimula a ação pedagógica institucional de seus cursos. O Curso de Pedagogia insere-se nesse contexto, alinhando-se às diretrizes da Universidade, buscando aperfeiçoar-se num processo interativo e intersubjetivo.

5.1.2 O Curso de Pedagogia na URI: trajetória e constituição

O Curso de Pedagogia da URI traz, em sua gênese, o processo de participação como elemento instaurador de uma nova racionalidade, a racionalidade comunicativa. Sua trajetória e constituição associam-se à busca pela superação da concepção meramente técnica, vinculada a uma racionalidade instrumental.

5.1.2.1 Trajetória e constituição do Curso

A trajetória do Curso de Pedagogia da URI confunde-se com a história da URI e com a evolução dos Cursos de Pedagogia nas demais universidades brasileiras. Seu início deu-se no que hoje é o Campus de Santo Ângelo, em 1970, até então como extensão da Universidade de Santa Maria, num período de grande expansão e regionalização do Ensino Superior no Brasil. No ano de 1976 foi autorizado o Curso de Pedagogia com Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, para o campus de Erechim, ainda sob a responsabilidade da Fundação do Alto Uruguai para Pesquisa e Ensino Superior. Em 1985 foi autorizado o funcionamento da Habilitação Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar da Fundação Missioneira do Ensino Superior (FUNDAMES), mantenedora das Faculdades Integradas de Santo Ângelo, hoje Campus de Santo Ângelo (URI, 2004).

Levando em conta as discussões nacionais acerca da necessidade do pedagogo atuar na docência, e não apenas como especialistas nas áreas da gestão, deu-se início a um processo de discussão, com vistas à reformulação do referido curso, que culminou, em 1985, com o início, na Fundação Alto Uruguai para Pesquisa e o Ensino Superior (FAPES), mantenedora do Centro de Ensino Superior de Erechim, hoje campus da URI em Erechim, a Habilitação “Magistério das Séries Iniciais concomitante com a Formação para Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau”.

Atendendo às demandas regionais, tem início, em 1990, na Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai (FESAU), o curso de Pedagogia - Habilitação Magistério das Séries Iniciais concomitante com Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Com o reconhecimento da universidade, em 1992, pelo MEC, a então extensão de São Luiz Gonzaga passou a oferecer o curso, com a mesma habilitação já vigente, nos demais campi.

Ampliando sua atuação regional, a URI, no ano de 1994, amplia suas atividades incorporando a Faculdade de Filosofia e Letras de Santiago (FAFIS), que

era mantida até então pelo Fundo Educacional de Santiago (FESAN). Assim, Santiago e região circunvizinha passam a contar, a partir de 1998, com a implantação do curso de Pedagogia, comprometido com o desenvolvimento da mesma habilitação já desenvolvida nos demais campi, e atenta à formação de um profissional que respondesse as necessidades da região. Assim, analisando a história do Curso de Pedagogia na URI, percebe-se que a instituição vem de longa data empreendendo ações no sentido de, não apenas oferecer a formação inicial à profissão docente mas, também, contribuir para a qualificação das redes de ensino, através da atualização desses profissionais, ao empreender projetos de formação continuada em cursos de extensão e/ou de pós-graduação.

Atentos às discussões nacionais acerca da formação de professores, empreendidas por entidades que representam e/ou envolvem profissionais da área, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação entre outras, e das propostas de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica e para os Cursos de Pedagogia, os colegiados dos cursos dos diversos campi da URI passaram a fazer estudos regulares, com vistas a reconfiguração curricular do referido curso.

Nesse período, o colegiado do curso da Pedagogia do campi de Santiago passou a realizar estudos mais aprofundados acerca da teoria crítica, de teorias educacionais, de temas relacionados às questões político-filosófico-sociais e culturais da contemporaneidade, tais como modernidade, pós-modernidade, multiculturalismo, questões relativas à diversidade cultural, à diferença, à inclusão escolar e social entre outros.

Atenta aos estudos relativos às reformulações curriculares para os diversos cursos, a Pró-reitoria de Graduação da URI apresenta o edital 003/2000, em 14 de julho de 2000, orientando os colegiados dos diversos cursos da URI e seus respectivos departamentos para que efetuassem estudos com vistas a

reestruturação de seus currículos e à elaboração dos seus projetos político-pedagógicos. Os colegiados dos cursos de Pedagogia, que já vinham fazendo estudos nesse sentido, apenas intensificaram as atividades de reflexão acerca da referida reformulação.

Em 2001, após a emissão pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CP 009/2001, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, o Departamento de Ciências Humanas, que na URI abarca os cursos de História, Geografia, Filosofia, Teologia, Psicologia e Pedagogia, passou a reunir os coordenadores dos cursos de licenciaturas sob sua responsabilidade para discutir, em nível institucional, a reconfiguração curricular e a organização dos projetos pedagógicos desses cursos, entre eles o de Pedagogia. Dessa forma, o ano de 2001 foi um ano de constantes estudos, relativos às novas legislações emitidas pelo CNE, e dos pressupostos necessários à elaboração de projetos pedagógicos mais abertos às necessidades locais e às exigências da contemporaneidade.

Tendo como base diversas normativas atuais que dispõem sobre a formação de professores em diversos níveis, além da proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, a instituição reelaborou seu projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia da URI, cujas habilitações, num primeiro momento chamadas de Ênfases foram: Ênfase na Docência nos Anos Iniciais – Formação do Profissional Docente – Gestão Educacional e Ênfase na Docência em Educação Infantil – Formação do Profissional Docente – Gestão Educacional.

O referido Projeto Pedagógico previa uma carga horária de 2.700 horas/aulas e 120 horas de Estudos Complementares de Ensino, que na época foram chamados de Estudos Independentes. Nele procurou-se apresentar uma proposta curricular mais aberta e mais fluída, isto é, com abertura para, através de seminários temáticos, incluírem-se temas de estudos que viessem a atender necessidades locais, interesses de grupos de acadêmicos e/ou temas oriundos das necessidades da contemporaneidade. Na sua organização, definimos os pressupostos norteadores do curso; objetivo geral; o perfil do profissional a ser formado; as competências e

habilidades do pedagogo; o campo de trabalho; a gestão do projeto; a relação do ensino com a pesquisa, a extensão e a pós-graduação; a estrutura curricular; a questão dos estágios e a monografia, bem como a estrutura de apoio ao desenvolvimento do curso, além da proposta de avaliação e aperfeiçoamento do projeto.

Nos anos que se seguiram foi dado prosseguimento ao projeto do curso, de forma dialógica, participativa e democrática, de forma subsidiada pelas discussões promovidas pela Coordenadoria das Licenciaturas (CORLINC), instituída pelo parecer CUN nº/ 1745.03/CUN/03 e pela Resolução 569/CUN/03, que dispunha sobre a Organização Institucional da Formação de Professores na URI, com o objetivo fundamental de promover discussões acerca da formação de professores na URI e respectivas reformulações curriculares.

Dessa forma, todas as sessões de estudos, discussões, encontros de professores das diversas disciplinas de todos os Campi da URI, análise de propostas, revisões de ementas, confronto de bibliografias, culminaram, em 2004, com o Projeto Político Pedagógico em ação hoje na URI. No entanto, enquanto escrevia a presente dissertação saíram às novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, respaldadas pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação número 5/2005 de 13/12/2005 e 3/2006 de 21/02/2006, e suas respectivas resoluções que por certo exigirão que os referidos cursos sejam no mínimo repensados.

5.1.2.2 O projeto político pedagógico do curso

Partindo-se da concepção de que o projeto político pedagógico é constituído com vistas a organizar a dinâmica do trabalho educativo a ser realizado na sua globalidade, incluindo o trabalho do professor na gestão da dinâmica interna da sala de aula, entendemos que sua organização partilhada, cooperada e fundamentada na reflexão coletiva é, antes que mais nada, caminho para a sua realização, uma vez

que “o projeto pedagógico enseja a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social do curso” (URI, 2004, p. 18).

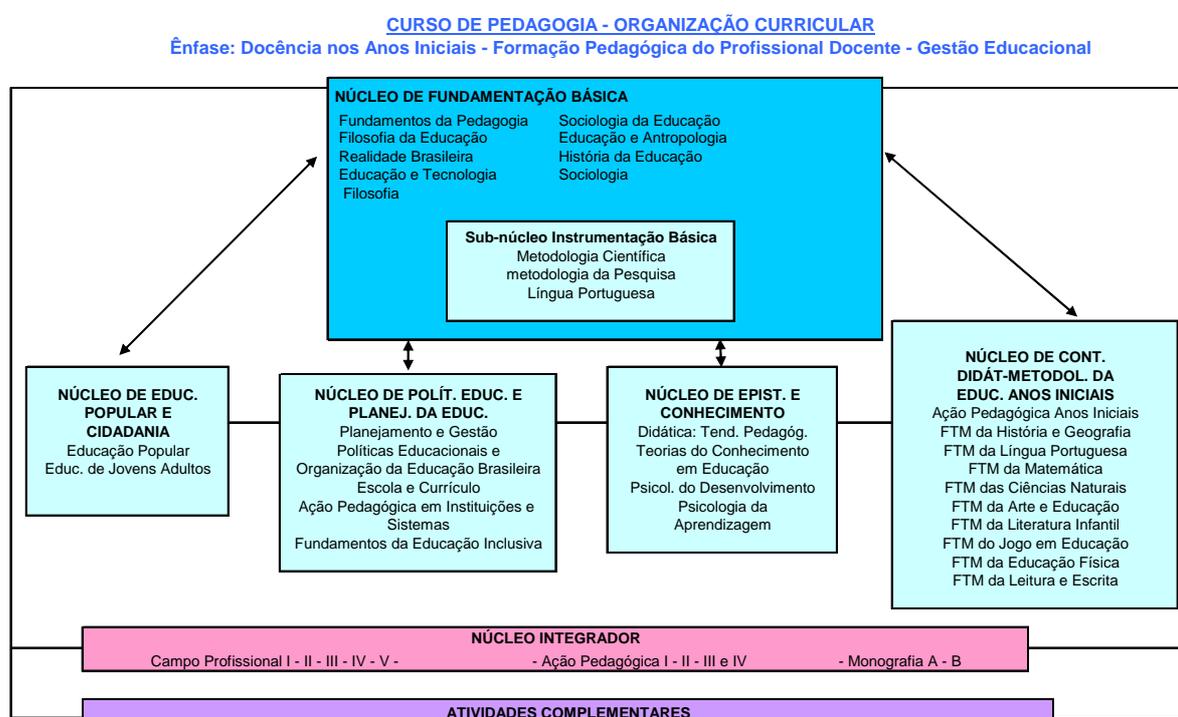
Nessa direção transita a convicção de que somente um projeto elaborado num processo verdadeiramente mediado pela linguagem, numa proposta fundamentada na teoria crítica e na racionalidade comunicativa, poderá levar para as práticas pedagógicas as nuances necessárias à compreensão da pós-modernidade, e com elas interagir na busca da formação da opinião pública crítica. Para interagir com essas nuances, há que se ter presente a imagem estruturadora desse curso.

5.1.2.2.1 A estrutura do curso

O Curso de Pedagogia em ação na URI, hoje, está constituído por duas habilitações, anteriormente denominadas de ênfases: Docência nos Anos Iniciais – Formação do Profissional Docente e Gestão Educacional e Docência na Educação Infantil – Formação do Profissional Docente. Ele foi estruturado num total de 2.960 horas/ aulas assim distribuídas: 200 horas de atividades complementares de ensino; 420 horas/aulas destinadas à prática de ensino; 420 horas/aulas destinadas a estágio supervisionado e as demais destinadas ao desenvolvimento das diversas disciplinas, conforme orientação dos pareceres CNE/CP09/2001 e CNE/CP28/2001 e suas respectivas resoluções.

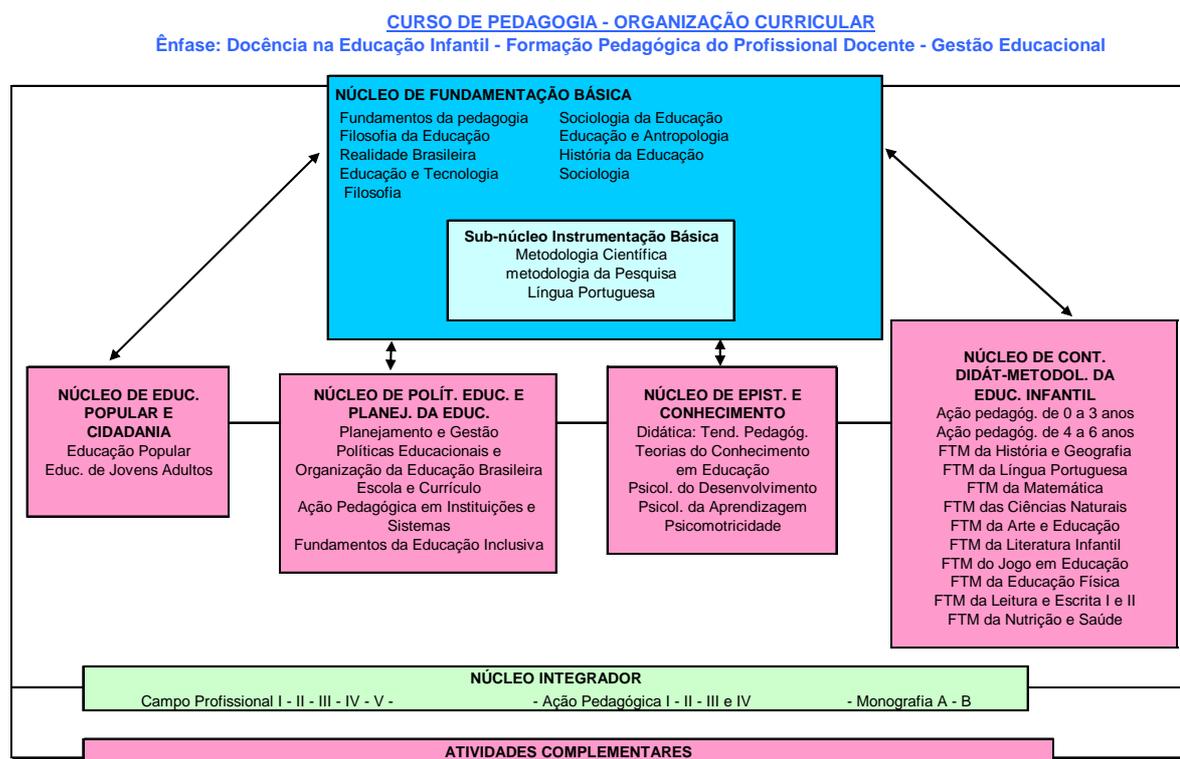
A estrutura curricular está organizada em seis núcleos, que articulam as diversas disciplinas, bem como as linhas de pesquisa e extensão e, eixos temáticos semestrais cuja função é tornar a atuação pedagógica mais significativa e mais fecunda uma vez que as áreas tradicionais do currículo se abrem e giram em torno de temas que expressam preocupações sociais da atualidade. Os eixos temáticos cumprem a função de aglutinar as tradicionais “matérias” que compõem a base curricular e servem como fio condutor das atividades pedagógicas integrando a aplicação e a teoria, o cotidiano e o científico. Assim trabalhando com os conteúdos globalizados por um eixo condutor articula-se nova organização que favorece a

proposição e gestão de trabalhos envolvendo disciplinas desenvolvidas no semestre. Nessa dimensão, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso se propôs a levar em consideração o atual desenvolvimento dos processos socioculturais das sociedades contemporâneas e as novas exigências colocadas pela chamada sociedade do conhecimento. Frente a tais exigências optou por realizar uma profunda revisão da prática pedagógica na qual os eixos temáticos tem papel fundamental. Assim, as figuras abaixo são a expressão dos Núcleos (quadros 1 e 2) e dos Eixos Temáticos (quadro 3).



Quadro 1 - Organização Curricular A.I.

Fonte: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pró-reitoria de Ensino. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2001. Erechim, 2001, p. 56.



Quadro 2 - Organização Curricular E.I.

Fonte: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pró-reitoria de Ensino. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2001. Erechim, 2001, p. 57.

Os núcleos têm por função agrupar as disciplinas afins, e estão assim constituídos: Núcleo de Fundamentação Básica; Núcleo de Educação Popular e Cidadania; Núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação; Núcleo de Epistemologia e Conhecimento; Núcleo de Conteúdos Didáticos e Metodológicos da Educação Infantil e Anos Iniciais e Núcleo Integrador. O Núcleo de Educação Básica é composto das disciplinas: Fundamentos da Pedagogia, Educação e Antropologia, Filosofia e Filosofia da Educação, Sociologia e Sociologia da Educação, Realidade Brasileira, História da Educação. Essas rubricas, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

estão relacionadas de forma a permitir ao futuro pedagogo a compreensão da dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica, fundamentada nas questões macroeducativa que permeia a visão contextualizada da educação, buscando a inter-relação da mesma com os aspectos gerais da sociedade (URI, 2004, p. 57).

O Núcleo de Fundamentação Básica contém o Sub-núcleo de Instrumentação Básica, constituído pelas disciplinas de Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa e Língua Portuguesa e cuja função é:

integrar disciplinas que permitem o aprendizado da língua portuguesa como instrumento de comunicação que perpassa todas as áreas do conhecimento, bem como ressaltam a importância e a necessidade do conhecimento teórico-prático a cerca da linguagem da ciência, como metodologia organizacional na formação do pedagogo (URI, 2004, p. 57).

O Núcleo de Educação Popular e Cidadania, composto pelas disciplinas de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos se propõe a:

entender que o espaço educacional não se restringe apenas ao espaço escolar e pela crescente abertura a espaços emergentes de educação é que o *Núcleo de Educação Popular e Cidadania* em sua distribuição disciplinar, busca preparar o pedagogo, com fundamentação teórico-prática, para atuar em outros espaços educacionais como os movimentos sociais, ONG's, empresas, programas sociais, de modo a garantir uma formação coerente e contextualizada (URI, 2004, p. 57).

O Núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação, composto pelas disciplinas de Planejamento e Gestão, Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira, Escola e Currículo, Ação Pedagógica em Instituição e Sistemas e Fundamentos de Educação Inclusiva, “objetiva a fundamentação teórica para que o pedagogo participe do processo de organização de projetos pedagógicos e nos espaços de gestão educacional” (URI, 2004, p. 57). Enquanto o Núcleo de Epistemologia e Conhecimento, que articula as disciplinas de Didática, Teorias do Conhecimento em Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, “tem em vista a fundamentação epistemológica do conhecimento para as ações pedagógicas do pedagogo, além de situar a compreensão do desenvolvimento infantil como forma de fundamentação teórica para o estudo de educação infantil e anos iniciais” (URI, 2004, p. 57).

O Núcleo de Conteúdos Didático-metodológicos das Séries Iniciais e da Educação Infantil, tem em seu bojo as disciplinas Anos Iniciais de Ação Pedagógica nos Anos Iniciais, Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTM) da História e da Geografia, FTM da Língua Portuguesa, FTM da Matemática, FTM da Ciências Naturais, FTM da Arte e Educação, FTM da Literatura Infantil, FTM do Jogo em

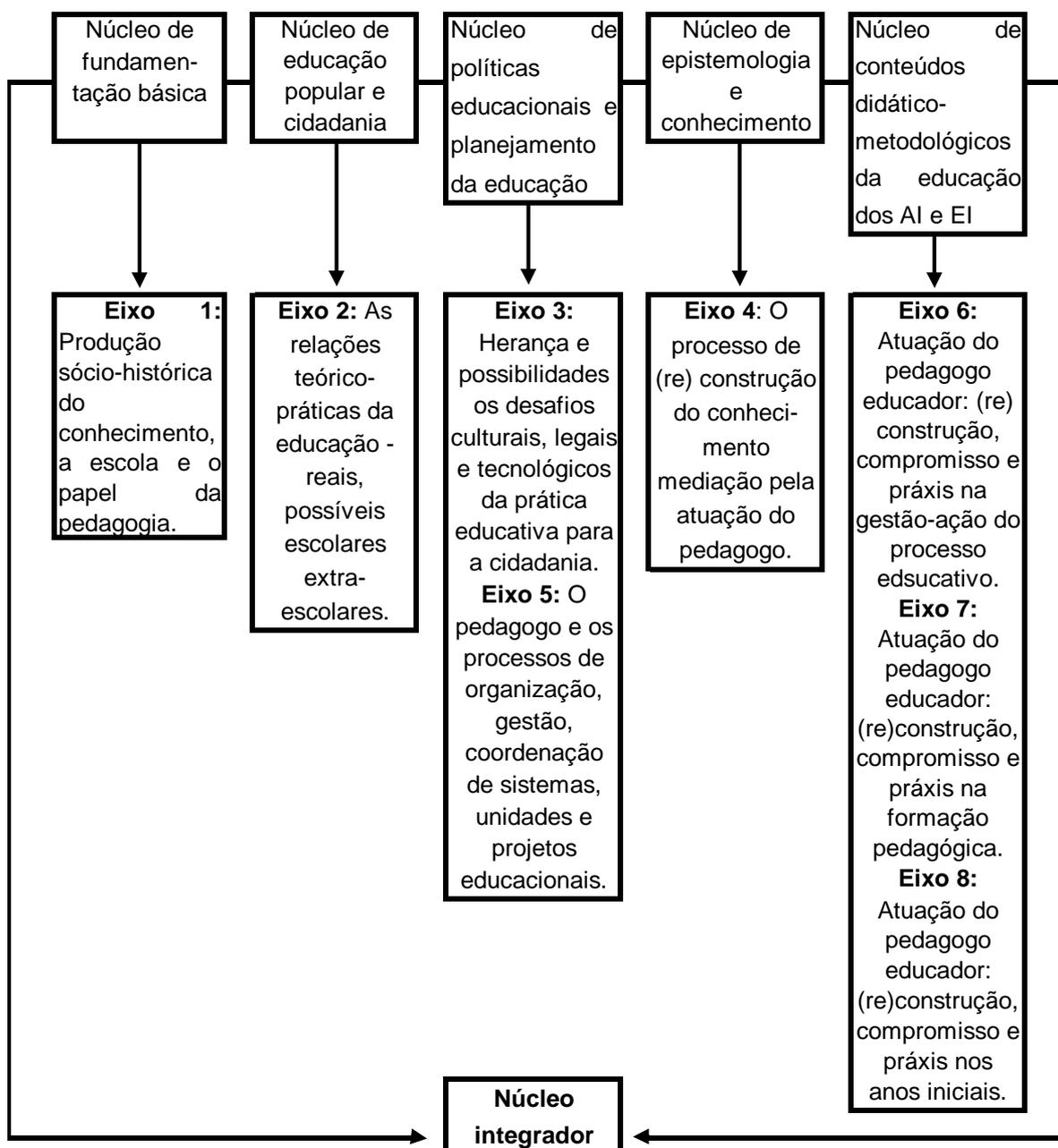
Educação, FTM da Educação Física e FTM da Leitura e da Escrita; na Educação Infantil, Ação Pedagógica de 0 a 3 anos, Ação Pedagógica de 4 a 6 anos, FTM de Nutrição e Saúde, FTM da História e da Geografia, FTM da Língua Portuguesa, FTM das Ciências Naturais, FTM da Matemática, FTM da Arte em Educação, FTM do Jogo em Educação, FTM da Leitura e Escrita e Psicomotricidade, e objetiva, de acordo com a ênfase que desenvolve, a fundamentação teórico metodológica específica.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o Núcleo Integrador centra sua preocupação nas demandas de estudos, de forma a que:

possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio se torna impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetivos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar (...) está centrado na prática de ensino, assegurando o estudo e aplicação das ações de docência, procurando relacionar teoria e prática no interior do currículo. Assenta-se em articuladores para as disciplinas que compõe o currículo em sua relação com todo o curso. Essas articulações poderão ser efetivadas a partir das seguintes ações: projetos multidisciplinares e interação entre as disciplinas; pesquisa em ensino; práticas pedagógicas; atividades de assessoria e monitorias; projetos de extensão, dentre outros (URI, 2004, p. 58).

O esforço em realizar um trabalho interdisciplinar se dá via eixos temáticos. Esses são responsáveis por articular entre si as disciplinas de cada semestre, sob a coordenação das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado – Campo Profissional e Ação Pedagógica, respectivamente. Os eixos temáticos, além de aglutinarem as tradicionais matérias em torno de temas que expressam preocupações sociais atuais, ainda servem de fio condutor às atividades pedagógicas, de modo que integrem a aplicação e a teoria, o cotidiano e o científico. Assim a imagem que se tem do processo estruturador do curso pode revelar sua relação com a perspectiva de uma pedagogia comunicativa.

SISTEMATIZAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS POR NÚCLEO



Quadro 3 - Eixos temáticos.

Fonte: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pró-reitoria de Ensino. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2001. Erechim, 2001, p. 58.

5.1.2.2.2 Pressupostos norteadores do curso

Reafirmando que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URI foi definido e organizado na e pela atenção às muitas vozes que compunham as bases dos cursos nos diversos campi, organizamos os seus pressupostos norteadores ou seus fundamentos, que ficaram assim expressos:

Os fundamentos norteadores do Curso de Pedagogia são pressupostos éticos, políticos, e epistemológicos, que estão definidos a partir de uma opção declarada por uma formação em favor da humanização dos processos de vida coletiva (culturais, políticos, sociais e econômicos), para professores que atuam ou irão atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais, Formação do Profissional Docente e na Gestão Escolar e dos Sistemas de Ensino (URI, 2004, p. 15).

Convém ressaltar que fizemos, no período, uma clara opção por uma formação humanizante e humanizadora, e declaramos nossa convicção de que não há neutralidade no ato de educar pessoas, por isso, embora em meio a disputa entre dois projetos políticos para a formação de professores, optamos por construir uma proposta coerente com nossa opção em favor da humanização, buscando a formação de um professor

que busque esclarecer aos alunos em que sociedade vivemos e como agir para que as realidades construídas, historicamente, possam ser reconstruídas à luz de um projeto de sociedade mais humano e socialmente justo (URI, 2004, p. 15).

Avançando nessa direção, postulamos que os professores devem expressar um testemunho ético-político que os leve a uma intervenção na realidade sociocultural, construída pela dialetização do processo de ação-reflexão-ação, sem esquecer que as “práticas humanas se dão orientadas por um contexto teórico que é formulado, amadurecido e desenvolvido no próprio exercício da prática” (URI, 2004, p.16). Para isso, ao definir os pressupostos ou fundamentos norteadores do curso:

realizamos, por razões éticas e políticas, um opção teórica por conceitos que reputamos ricos de possibilidades operativas no sentido da construção de propostas articuladas (...) a educação emancipatória. São conceitos que nos permitem operar segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes (URI, 2004, p. 16).

Assim, tendo como ponto de partida uma concepção crítico-reflexiva, entendemos que o conhecimento deve ser um princípio e uma necessidade permanente, com raízes na prática pedagógica. e que esta precisa ter presente os seguintes pressupostos didático-pedagógicos:

- a indissociabilidade entre investigação e ensino e entre teoria e prática – a prática sendo informada pela teoria e, de forma concomitante, sendo por ela informada;
- a postura ativa de investigação, em que todos os sujeitos envolvidos numa situação educativa de investigação, sejam produtores de conhecimento;
- o diálogo como elemento mediador da produção e validação dos conhecimentos;
- a contextualização histórica e política dos problemas e questões vivenciadas enfrentadas no cotidiano escolar (URI, 2004, p. 16).

Nesse ponto, ratifica-se a convicção de que o projeto pedagógico do curso foi, sem dúvida, pensado sobre o signo de uma nova racionalidade: a racionalidade comunicativa; pois foi constituído no debate argumentativo, no entendimento produzido pelos sujeitos capazes de ação e fala, num processo inter-subjetivo que se constituiu e se constituiu em desafio constante, que exige permanente discussão, análise, reflexão e revisão permanente.

5.1.2.2.3 Objetivos e competências

Levando-se em consideração que “o projeto gestado baliza-se pelo momento vivido, pela prospecção do futuro e pelas necessidades que circundam a formação de professores e por conseqüência, a formação docente no Curso de Pedagogia” (URI, 2004, p. 18), o objetivo geral do curso ficou assim definido:

Formar o pedagogo habilitado para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais da Educação Básica, na Gestão e na Formação Pedagógica com sólida formação, capazes de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar, não escolar e popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários à atuação profissional do pedagogo (URI, 2004, p. 18).

O perfil do pedagogo a ser formado passa pela idéia de ser:

um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: pesquisador, intelectual auto-reflexivo, sensível a multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática. Ainda busca formar o profissional da Educação Infantil que atende crianças de 0 a 6 anos de modo a integrar as funções do cuidar e do educar compreendendo a primeira infância como uma fase de aprendizagem do autocuidado, de entendimento do valor das linguagens e de progressiva aproximação com as práticas do grupo de referência sócio-cultural, assim como deve planejar pedagogicamente a educação infantil, escolhendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, derreenciando o espaço escolar, levando em conta o desenvolvimento e a aprendizagem específicas nas faixas de 0 a 3 e de 4 a 6 anos (URI, 2004, p. 19).

Na perspectiva de contribuir com a imagem do pedagogo, no qual a URI investe, propõe-se as seguintes competências e habilidades a serem perseguidas ao longo da formação do profissional docente:

As competências referidas dizem respeito à própria construção de conhecimento e envolvem: o comprometimento com os valores de uma sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua contextualização, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processo de investigação, atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudança e aperfeiçoamento profissional.

a) No Plano cultural: compreender e valorizar os diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea.

b) Nas bases de conhecimento: dominar os conteúdos disciplinares e as respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, contribuir e administrar situações de aprendizagem e de ensino, estabelecendo um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento.

c) No trabalho coletivo e interdisciplinar: vivenciar o trabalho coletivo interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional; contribuir com o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico de maneira coletiva e solidária, interdisciplinar e investigativa.

d) Na prática educativa como objetivo de pesquisa: desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação e, especialmente, da docência.

e) Na articulação teoria-prática: buscar articuladores que garantam a unidade teórico-prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientam a tomada de decisão, em relação à seleção, à organização e à seqüência dos conteúdos curriculares, que superem a forma atual da organização da escola e do currículo.

f) Na gestão educacional e Projeto Político-Pedagógico: atuar no planejamento, organização e gestão de sistemas de ensino, nas esferas administrativas e pedagógicas.

g) Na dimensão ética: compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da sociedade; capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visam a superar a exclusão social.

h) No processo de produção do conhecimento: conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender, da capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

i) Na Educação Popular: identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta, que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas e nos movimentos sociais.

j) na Educação de Jovens e Adultos: capacidade de atuar com jovens e adultos defasados em seus processos de escolarização (PPP, 2004, p. 19-21).

Dessa forma, pontuamos os principais elementos do Projeto Político-Pedagógico da URI, na tentativa de mostrar a estrutura pensada com vistas a propiciar um trabalho pedagógico diferenciado e permeado por imagens estruturadoras do currículo e imagens do profissional pedagogo a ser formado.

5.2 Imagens estruturadoras do Curso de Pedagogia das URI- Santiago/ RS/ Brasil

Enquanto coordenadora do Curso de Pedagogia da Uri-Santiago/Brasil e reconhecendo que a fotografia é sem dúvida um marco inovador na linguagem e na comunicação humana; que ela é capaz de apreender a realidade, conservar a memória dos fatos e revelá-los posteriormente a partir de uma cena parada; que é um elemento essencial na recuperação da história e da historicidade do mundo. E, tendo presente. o estudo das imagens e do quanto à fotografia enquanto imagem pode contribuir com estudos futuros procurei guardar e estimular os professores a guardarem através de fotografias as imagens do curso. Nesse processo interativo de elaboração/reelaboração e execução do projeto político pedagógico passamos a guardar sua memória também através de imagens fotográficas. Para isso contamos com a colaboração dos (as) professores (as) e acadêmicos (as) do curso. Nesse espaço-tempo colhemos aproximadamente 560 fotografias que expressam imagens do curso.

Trazer para a investigação imagens fotográficas do Curso de Pedagogia é uma tentativa de aproximar a imagem ao referencial teórico do curso e ao mesmo tempo, estimular que guardemos e desvelemos, sempre que possível, sua memória. Não com o objetivo de “deixar ver” como forma de comprovação de um referencial teórico supostamente presente no Projeto Político Pedagógico do mesmo, pois

quanto isso o texto não deixa dúvida, mas de estimular, “procurar e produzir outras relações com o conhecimento que rompa com o ‘cânome’ do ver para crer” (GARCIA, 2005, p. 41) e trazer para a pesquisa em educação o potencial que as imagens apresentam como fonte de pesquisa.

No caso dessa investigação as imagens estruturadoras são a materialização e a comprovação da leitura feita pelo pesquisador acerca dos elementos básicos inerentes ao funcionamento do curso, pois “assume para nós o sentido de que se estivermos arraigados a noções, conceitos e teorias que nos explicam a realidade que tomamos, é possível ficarmos ‘cegos’ diante do que nela há e acontece para além dessas molduras” (GARCIA, p. 41). No entanto, aqui essas imagens funcionam apenas como o contraponto base teórica do curso. Nesse sentido passo a apresentar do universo cerca de quatorze imagens escolhidas como imagens representativas do Curso de Pedagogia da Uri-Santigo.

5.2.1 A Imagem da Estrutura Física

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Santiago apresenta até o momento, em sua estrutura física, dezesseis prédios. Destes, doze destinados a salas de aula e laboratórios de ensino. Em parte de um deles está instalado o setor administrativo da instituição. Um prédio destinado a almoxarifado e cozinha, um destinado aos diretórios acadêmicos e ao centro de convivência contendo cozinha, assadeira, banheiro, cujo objetivo é acolher os motoristas dos ônibus de outro municípios que conduzem os alunos ao campus da Uri, um projetado e construído pelos acadêmicos(as) do curso de Arquitetura destinado a convivência dos acadêmicos em geral e um destinado ao restaurante universitário. Fazem parte da estrutura física, também, seis conjuntos de mesa, bancos quatro dele à sombra de árvores e cerca de 90 bancos comportando de duas a três pessoas por banco distribuídos ente os prédios e cerca de 1600 árvores plantadas especificamente para compor a paisagem, além do ajardinamento. O Curso de Pedagogia funciona no prédio de número nove na infra-estrutura da

instituição. Nele funciona a coordenação, as salas de aulas e os laboratórios do Curso de Pedagogia alvo de nossa pesquisa e os Cursos de Psicologia, Enfermagem e História. Após essa descrição inicial passamos às imagens da estrutura física envolvida no Curso de Pedagogia.



Foto 1 – Estrutura física do prédio 9.



Foto 2 - Estrutura física: nova tomada do prédio 9.



Foto 3 – Rampa de acesso prédio 9.



Foto 4 – Laboratório ludo pedagógico.



Foto 5 – Mesas coletivas do laboratório ludo pedagógico.

As fotografias de número um, dois, três, quatro e cinco mostram a estrutura física de parte da frente e da rampa de acesso ao prédio de número nove, bem como do laboratório ludo pedagógico do curso. As imagens mostram um prédio com parte pintada, e outra sem cor, pois o mesmo ainda encontra-se inacabado. No entanto, mesmo antes do prédio estar completamente pronto já apresenta conjuntos de mesas e de bancos que podem acomodar de duas a três pessoas. Esse espaço destina-se a acolher os (as) acadêmicos (as) propiciando-lhes a convivência com colegas de seu curso ou de outros cursos que utilizam ou passam pelo prédio, enquanto aguardam o início das atividades acadêmicas. Mostra também, que a rampa de acesso à parte superior do prédio não só garante o acesso e o direito de ir e vir de portadores de necessidades especiais, como, serve como elemento motivador aos estudos dos referenciais relativos à educação inclusiva. O laboratório ludo pedagógico é o local onde os(as) acadêmicos(as) em conexão com as disciplinas do currículo confeccionam os materiais destinados a suas práticas pedagógicas e, onde desde cedo entram em interação com a realidade da docência através de projetos de extensão. Os espaços físicos destinados ao funcionamento do curso foram e estão sendo pensados em atenção ao referencial proposto no Projeto Político Pedagógico do mesmo espera-se, no mínimo, que atenda ao que nos propusemos.

5.2.2 A Imagem do currículo

O Curso de Pedagogia da Uri-Santiago/Brasil caracteriza-se também pela a imagem estruturadora do currículo do Curso (ver quadro 1 e 2). Nele conseguimos visualizar a relação existente entre os diversos núcleos e percebemos a relação que pode se estabelece entre as diversas disciplinas na execução semestral do currículo. Essa relação entre os núcleos, entre as disciplinas mediadas pelos eixos temáticos, tenta mostrar caminhos para um trabalho interdisciplinar, mostrando a possibilidade de diálogo entre as disciplinas. No entanto, não basta um referencial teórico bem

pensado para que essa relação se estabeleça. Na prática, só se efetivará se os professores, se mostrarem abertos, críticos e se colocarem em diálogo constante.

5.2.3 A Imagem da Prática Pedagógica



Foto 6 – Prática pedagógica (número1).



Foto 7 - Prática pedagógica (número 2).



Foto 8 - Prática pedagógica (número 3).



Foto 9 – Prática pedagógica: encenação literatura infantil.



Foto 10 – Atividade integrada (número 1).



Foto 11 - Atividade integrada (número 2).



Foto 12 - Atividade integrada (número 3).



Foto 13 – Varal de poesias (número 1).



Foto 14 – Varal de poesias (número 2).

As fotografias número 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 apresentam imagens das práticas desenvolvidas no interior do curso. As três primeiras mostram atividades realizadas em novembro de 2005, no interior do Curso na execução do currículo escolar. Elas mostram os(as) acadêmicos(as) fazendo uma apresentação de teatro. O teatro organizado pelo professor que trabalha no núcleo de Conteúdos Didáticos e Metodológicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, cujo tema foi “Educação Planetária em Busca de uma Prática para além da Opressão” Nas imagens apresentadas podemos notar que a temática central girou em torno dos problemas da sobrevivência humana no planeta terra em função das questões ecológicas. Elas mostram a relação que se estabelece entre duas visões de mundo. O mundo na mão de duas racionalidades. Uma Instrumental que se propõe a explorar a capacidade produtiva do mundo até sua exaustão e outra que se propõe ao desenvolvimento econômico equilibrado, sustentável. Nesse processo aparece a relação de conflito entre as duas correntes. No entanto, a imagem número oito complementa a imagem anterior mostrando que desse conflito surge um consenso representado pela criança, nas mãos de quem se encontra o futuro desse planeta para não dizer do mundo. Assim a leitura que se pode fazer desse conjunto de imagens, na formação de professores, é que, nesse curso, a preocupação com o “o cuidar a terra” e com quem nela vive e habita é um tema que perpassa as disciplinas, os núcleos e os

eixos temáticos expandindo-se para atividades que envolvem não só a comunidade acadêmica quanto à comunidade local em geral.

Na fotografia de número nove vemos os(as) acadêmicos(as) encenando livros de Literatura Infantil. São eles(as) que em conjunto pensam, discutem, planejam, executam atividades educativas sob a coordenação do professor que, também, é sujeito responsável, comprometido, envolvido com o entendimento do plano de estudos traçado para dar conta da disciplina em suas relações com os núcleos de ensino e os eixos temáticos.

Enquanto que as fotografias número dez, onze, doze, representam uma atividade interativa entre o Curso de Pedagogia e a Escola de Educação Básica da URI, realizada em outubro de 2005, sob a coordenação dos(as) professores(as) dos Núcleos de Estudos do Curso de Pedagogia e os(as) professores(as) de Escola de Educação Básica, que teve por tema o Trânsito. Essa atividade inscreve-se na concepção da relação dialógica entre os professores(as) da graduação, acadêmicos(as) do curso, os professores(as) e os alunos(as) da escola de Educação Básica.

As imagens número 13, 14 representam a atividade Varal de Poesias, realizada sob a coordenação da Disciplina Língua Portuguesa do sub-núcleo de Instrumentação Básica do Núcleo de Fundamentação Básica. Nelas os(as) acadêmicos(as) escolhem juntamente com os(as) professores(as) poesias que envolvam o eixo temático número um “produção sócio-histórica do conhecimento, a escola e o papel da pedagogia”. Depois das poesias serem estudadas em todas as suas dimensões e em conexão com as demais disciplinas do semestre elas são encenadas. O espaço é preparado especialmente para o desenvolvimento da atividade tendo presente a preocupação com a dimensão estético-expresiva. A imagem fotográfica permite mostrar a preocupação do curso com “as imagens”. Pois, a atividade tem todo um visual, um colorido, uma significação, que não exige que se pense muito para perceber o tema da poesia encena e ensinada por cada participante.

Assim, as imagens estruturadoras do Curso de Pedagogia são na prática imagens da estrutura física, imagens do currículo, imagens da prática pedagógica além das imagens descritas no projeto Político Pedagógico do referido curso.

5.3 Imagens e formação da opinião pública: o que os sujeitos revelam

A descrição das Imagens estruturadoras do Curso de Pedagogia denotam a preocupação em preservar a memória e o potencial de historicidade do curso que elas contêm. No entanto, nossa investigação não se restringe a essa questão. Ela dirige-se, no sentido de levantar as imagens que perpassam o curso de Pedagogia da Uri-Santiago/Brasil para detectar que imagens orientam a formação da opinião pública esclarecida na formação docente no referido curso. Para tanto, nos valem da posição de professores (as) e acadêmicos (as) do curso, expressos livremente, ao responderem as questões a que lhes foram solicitadas.

Considerando a concepção habermasiana, de que a hermenêutica filosófica leva à discussão aos limites do processo, conseqüentemente, nem sempre há certezas, por isso, a linguagem precisa ser exposta à interpretação na tentativa de pelo diálogo, buscar um sentido possível. Assim, passamos a expor as falas dos sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos são quatro professores dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Destes, dois tem mestrado em educação e dois são especialista em educação, três deles possuem mais de vinte anos de serviço e um cerca de três anos de experiência profissional. A característica marcante nesses profissionais é todos eles atuam ou já atuaram na educação básica, portanto quando estimulam os futuros docentes a realizarem determinadas práticas pedagógicas falam com conhecimento do espaço onde esses deverão atuar. Para manter suas identidades sob sigilo denominamos os(as) professores(as) por P1, P2, P3 e P4; enquanto que os(as) acadêmicos(as) foram denominados A1 e A2.

Um dos objetivos propostos visava saber pela voz dos sujeitos da pesquisa se estávamos estimulando processos interativos e intersubjetivos no decorrer da prática

pedagógica desenvolvida. Para tanto questionamos: As formas de trabalho desenvolvidas no interior do curso de Pedagogia da Uri-Santiago estimulam processos interativos e intersubjetivos? Por quê? Que atividades práticas revelam esse estímulo? As respostas obtidas foram as seguintes:

P. 1 – Sim. “Porque precisamos articular os processos interativos e intersubjetivos de construção do conhecimento partindo dessa premissa; é vital validarmos a legitimidade do ser pessoa; a humana docência faz com que eu possa pensar em inúmeros momentos apostar neste rico movimento”. “As atividades interativas e que estimulam processos intersubjetivos são seminários de socialização, oficinas intra/interpessoais, pesquisas de campo, círculos de revelação de histórias de vida”.

P. 2 – Sim. “Porque acredito que o papel do professor é mediar, promover e estimular espaços interativos e, portanto intersubjetivos”. “Tenho utilizado espaços diversificados para efetivação de uma ação docente e discente interativa, procuro discutir encaminhamentos teóricos através do debate, de seminários, de análise de textos, de representação utilizando formas diversificadas de expressão tais como desenhos, dramatizações, montagens de painéis. Os conteúdos também são discutidos levando em consideração trabalhos de campo, socialização das realidades vivenciadas, observadas”.

P. 3 – Sim. “Sempre tive esta preocupação até mesmo pela natureza das disciplinas que ministro. Não há como tomar Freire com referencial teórico sem estimular os processos interativos e intersubjetivos entre os acadêmicos. Seria uma incoerência e, isso está sendo priorizado nas minhas disciplinas”. “Isso acontece através de uma relação dialógica, da postura que assumo junto aos alunos, de espaços de discussões, de seminários, organização de peças de teatro, de discussões de filmes”...

P. 4 – Sim. “Porque essa é uma postura na qual acredito só através de processos interativos e intersubjetivos é possível construir conhecimentos no mais apenas reproduzimos e consumimos conhecimentos”. “As atividades que revelam são seminários de discussões das temáticas estudadas, idas a campo, organização

de projetos coletivos de pesquisa, entrevistas, dramatizações, análise crítica de filmes, notícias”...

Aos acadêmicos(as) perguntamos: como seus professores costumavam trabalhar suas disciplinas?

A. 1 - revela por sua fala “que a forma de trabalho de seus professores se apresenta nas mais diversas modalidades. Que eles usam desde a mais avançada tecnologia dos slides à confecção de cartazes”.

A. 2 - “eles intercalam suas metodologias. Ora trabalham com aulas teórico-práticas, debates, socializações de trabalhos, tomadas de posicionamentos frente a discussões que são propostas, análise crítica de temáticas, de filmes, de imagens, de autores, de problemas do cotidianos; ora propõem dinâmicas de grupos, apresentações de trabalhos, oficinas didáticas, preparações de peças de teatros, dramatizações, simulações práticas; ora orientam pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, saídas a campo. As formas são totalmente ativas, dinâmicas, flexíveis e cooperativas. Na maioria das vezes valorizam sobremaneira o processo de construção coletiva”.

Analisando as falas dos sujeitos percebe-se que muitas práticas pedagógicas estimulam processos interativos e intersubjetivos. É preciso que se sublinhe que os(as) acadêmicos(as) foram consultados em momentos diferentes dos seu professores e, que nenhum dos dois grupos conhece a identidade do outro. No entanto, a fala de ambos os grupos, isto é, dos professores e dos acadêmicos, nos permite deduzir que nas atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas no interior do curso, predominam atividades interativas, dialógica, ativas, mediadas pela linguagem. Assim, passamos a entender que a prática pedagógica é exercida “como um agir com os outros”, pois na sua maioria são desenvolvidas em grupos ou no coletivo, com base na colaboração e na cooperação entre as partes sendo assim, é eivada por processos intersubjetivos.

Com o intuito de perceber que imagens do curso denotam preocupação com a formação cultural duas questões básicas aos professores(as): a) Que imagens do

curso eles possuíam? b) Que tipo de ilustração metafórica costuma usar para explicar, clarear seus conteúdos de ensino? As respostas foram as que se seguem:

P. 1 - "O Curso de Pedagogia se revela em um movimento de formação de professores rico, dinâmico, que busca desvelar através de sua dinâmica curricular um processo de construção pedagógica emancipatória, busca 'aprender a aprender'. Estamos em franco desenvolvimento de múltiplas e legítimas habilidades". "Costumo clarear fazendo relação com metáforas do cotidiano, isto é, da cultura local, da cultura popular e com metáforas usadas por pensadores da área da educação como Rubem Alves, Paulo Freire, Saviani"...

P. 2 – "A imagem que eu tenho é positiva. Percebo em sua proposta um compromisso sério com a formação docente, há uma vigilância permanente para que sua proposta Político Pedagógica esteja sempre atualizada. Percebo uma motivação e uma mobilização permanente da comunidade acadêmica no sentido de mantê-lo com qualidade, suprimindo as necessidades de uma sociedade exigente e em permanente transformação". "Depende do conteúdo que estou trabalhando. Às vezes uso comparações bem práticas relacionadas com o cotidiano, outras vezes metáforas da mitologia, outras usadas pelos grandes pensadores, filósofos, educadores".

P. 3 – "Percebo o curso com uma caminhada positiva em termos de avanço em relação a proposta pedagógica, em relação aos resultados obtidos. O empenho dos professores e a implicação destes com a rede de educação básica, são elementos importantes para transposição didática, para o perfil do profissional que esta sendo formado". "Uso metáforas relacionadas com a formação docente, com a formação do ser humano, relacionadas aos autores com os quais trabalhamos, de acordo com as disciplinas que me foram confiadas".

P. 4 - "A imagem é positiva ele está bem estruturado pedagogicamente, tem um grupo de professores comprometido, com uma boa sustentação teórica e principalmente com uma história profissional que os liga diretamente a educação básica, foram ou ainda são professores nesse nível de ensino, por isso falam sobre a prática de um lugar conhecido, o que lhes dá legitimidade para propor as ações

pedagógicas”. “Trabalho com várias disciplinas cada uma delas tem objetivos diferentes, mas todas redundam em uma raiz - a filosofia. Em vista disso uso muitas metáforas ligadas aos grandes pensadores da filosofia, da literatura e da educação. É claro que por minhas convicções políticas não desprezo, em nenhum momento, as usadas pelos pensadores ligados a cultura popular e por extensão as da cultura populares, do cotidiano”.

Para os(as) acadêmicos(as) propusemos as seguintes questões: Qual a imagem que têm do nosso curso de Pedagogia? Os professores costumam usar metáforas para clarear explicações e dirimir dúvidas? Quais as mais usadas? As respostas obtidas foram as seguintes:

A. 1 - “A imagem que tenho do curso é que se apresenta de maneira acolhedora, humanizadora. Possibilita uma relação dialógica entre professores(as) e acadêmicos(as). Preconiza ações interdisciplinares com outros cursos e, inclusive, com a comunidade. A dinâmica pedagógica apresenta-se sempre atualizada, de cunho inovadora, desafiadora, diversificada”. “Sim. As mais usadas que lembro são: ‘o homem não passa duas vezes no mesmo rio’, ‘a da curvatura da vara’, ‘a da caverna platônica’, ‘que Deus ajuda quem cedo madruga’, a do Paulo Freire da educação bancária”...

A. 2 - “É um curso que vislumbra seus (suas) acadêmicos(as) como sujeitos ativos, participativos, autônomos, problematizadores, críticos, reflexivos”. “Sim. ‘A do Minotauro’, ‘a águia e a galinha’, ‘a curvatura da vara’, ‘o pássaro encantado’, ‘o homem não se banha duas vezes no mesmo rio’, tem muitas outras”...

Analisando as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa percebemos que em relação à imagem do curso elas são bastante positivas, estão veiculadas ao compromisso com a formação docente, ao projeto pedagógico do curso, a dinâmica curricular e a prática pedagógica desenvolvida no seu interior, ao empenho dos professores. No entanto, alguns sujeitos apresentaram em suas justificativas um elemento que merece destaque os professores formadores têm uma implicação direta com a rede de educação básica, “foram ou ainda são professores nesse nível de ensino, por isso falam sobre a prática de um lugar conhecido, o que lhes dá

legitimidade para propor as ações pedagógicas”, oferecendo-lhes “elementos importantes para a transposição didática, para o perfil do profissional a ser formado”. A posição assumida pelos(as) acadêmicos(as) em relação a imagem do curso denota que o curso volta-se para supostos humanizadores, atualizados, desafiadores, dialógicos e comunicativos, ratificam os elementos do projeto político pedagógico. Em relação a formação cultural percebemos pelas respostas tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) acadêmicos(as) que há na maioria do grupo de docentes do curso uma veiculação de elementos da formação cultural ligada aos pensadores da área da filosofia, da educação e da cultura popular isso denota que eles não fazem a clássica divisão entre alta e baixa cultura. Assim, as imagens mentais, de pensamento estão presentes no trabalho pedagógico do curso em questão.

Com o objetivo de investigar como os(as) professores(as) e acadêmicos(as) perceber as nuances do trabalho com imagens propusemos as seguintes questões: a) Como você avalia a influência das imagens da sociedade do consumo na forma de pensar e agir das pessoas? Você sente necessidade de esclarecer o público sobre essa influência? Como faria isso? As respostas obtidas foram as seguintes

P. 1 - "O cenário atual tem se caracterizado por rápidas mudanças. A todo o instante surgem surpreendentes revelações, afirmando a capacidade criadora do ser humano. O homem precisa desenvolver suas habilidades e dinamizar sua capacidade de adaptação, inserir-se nos movimentos da própria história. Esta aceleração, mutante e voraz, desencadeou um profundo processo de individualismo, validando de forma muito significativa às imagens reveladoras de uma sociedade regada pelo consumismo, o que logicamente passa a influenciar no agir das pessoas. Sim, penso que a trabalho pedagógico na formação de professores deve suscitar profundas e consistentes reflexões acerca dessas influências, pois é preciso que saibamos fazer uma transposição crítica dos conhecimentos que nos impregnam focando a realidade onde estamos inseridos, na tentativa consciente de fazer uma leitura das imagens que nos chegam. Este processo poderia ser dinamizado a partir do entendimento, da conexão entre as disciplinas que congratulam a formação do profissional docente e a sociedade das imagens, propondo a discussão crítica, por meio da sustentação teórica e de práticas

integradoras frente à sociedade do espetáculo e o importante desafio de efetivar a desalienação necessária para a própria revelação da legitimidade humana.

P. 2 - "Acho que elas produzem efeitos desastrosos, em todos os sentidos. Poderíamos falar que elas constituem um sujeito "inautêntico", que busca, nas propostas de consumo, compensar suas próprias fragilidades, buscando espelhar-se nos modelos, estereótipos de consumidores, justamente naqueles aspectos que é possível, ou seja, enquanto consumidor de um mesmo produto. Assim, "os famosos" são literalmente "clonados" no quesito consumo de um mesmo bem ou produto. O desejo de obter fama, dinheiro, prestígio é associado à imagem de alguém famoso, que já desfruta de determinado status. Portanto, o consumo de um mesmo produto consumido por uma personalidade famosa satisfaz o ego de quem não desfruta das mesmas condições socioeconômicas, por identificar-se com esse ao consumir determinado produto. Com certeza. Por vezes, entro em conflito com os próprios familiares, adolescentes, que estão vulneráveis às armadilhas das necessidades construídas pelas mídias ou pela influência da sociedade de consumo. É urgente sim, esclarecer ao público, "desfragmentar a imagem do personagem e do produto", desconstruir o apelo consumista que prima pelo emotivo e não pela qualidade do produto. Como? Através de um trabalho educativo que inicia com o conhecimento profundo da dinâmica do capitalismo, das estratégias que alavanca o consumo, dos interesses econômicos explícitos ou implícitos. A decodificação da mensagem sublimar veiculada nos anúncios publicitários, também é fundamental, para gerar uma nova consciência sobre o que é necessário e o que é supérfluo nas mensagens que apresentam vantagens unilaterais que beneficiam apenas os consumidores."

P. 3 - "Vivemos em sociedade de consumo, somos perpassados cotidianamente por discursos e imagens de vendem e influenciam nosso modo de pensar e agir. Vivemos atrelados a produtos variados, a imagens que os personificam e aos estilos implicados em suas formas envolvendo a construção de identidades. As mensagens captadas pelos sujeitos interferem na sua conduta. Isso revela a necessidade de esclarecer ao público o sobre o referido movimento e da influencia deste na vida em sociedade. Como fazer? Através de atitudes educativas, não sendo conivente e apenas presenciar uma leitura de imagens desprovida de reflexão sobre a influencia destas na vida em sociedade".

P. 4 - Penso que as imagens da sociedade de consumo influenciam seriamente a forma de pensar e de agir das pessoas em geral. As propagandas são extremamente apelativas. Elas condicionam as pessoas ao ponto de fazê-las sentirem necessidade de produtos que se conseguissem pensar por si mesmo, na prática não precisariam. Creio de ser extremamente importante esclarecer ao público sobre essas influências fazendo-os perceberem o quanto são movidos pelas imagens e não por suas convicções. A forma mais prática de fazer isso é estudar esses fatos, fazendo leitura crítica das imagens veiculadas nas mídias.

Aos acadêmicos(as) propusemos as seguintes questões. Alguma vez você já agiu movida pela propaganda e adquiriu produtos que logo após a compra considerou desnecessário? Gostaria de ter sido alertado(a) quanto a influência da sociedade das imagens na forma de pensar e agir das pessoas? Como docente você faria isso? As respostas foram as seguintes:

A. 1 - “Sim muitas vezes. Sim eu gostaria de ter sido alertada sobre isso, mas dificilmente isso acontece. Só aqui na faculdade é que começamos a falar dessas coisas. Sim eu como docente faria esse esclarecimento para meus alunos, mas para isso precisaria ter um maior conhecimento do assunto”.

A. 2 - “Sim. Não só eu. A maioria das coisas que compramos nós não temos necessidade. A gente vê tanta propaganda sobre aquilo que passa a achar que é fundamental para se sentir feliz. Não sei se seria só um alerta. Penso que precisaríamos de muitos esclarecimentos, de muito estudo sobre isso. Claro que quando eu for docente eu vou fazer meus alunos ver que a gente virou escrava das imagens”.

Analisando as respostas dos sujeitos da investigação percebemos que todos sentem a cooptação exercida pelas imagens da sociedade do consumo direcionando a forma de pensar e de agir das pessoas em geral. Sentem necessidade de esclarecer o público sobre essa manipulação que estão submetidos e fariam isso através de um trabalho educativo pela “transposição crítica dos conhecimentos adquiridos da relação com a realidade”, “pela interconexão ente as disciplinas, propondo discussões integradas frente a sociedade do espetáculo, pelo estudo das

imagens e da dinâmica do capitalismo”. Em resumo, os sujeitos da pesquisa apontam a educação como um dos lócus para iniciar o processo de formação da opinião pública crítica.

Outra questão que foi colocada para os professores foi: Você considera importante trabalhar com a formação da opinião pública críticas na formação de professores? Por quê? Ao desenvolver o seu trabalho você costuma estimular a formação da opinião pública crítica? Como faz isso? As respostas obtidas foram:

P. 1 - "Sim, é vital que passemos a trabalhar com a formação da opinião pública crítica na construção do profissional da educação para que possam ter elementos teóricos e práticos suficientes para superar a cultura alienante projetada, fazendo uma análise crítica das imagens que se revelam em nosso entorno social". Sim. Pensando em minha proposta de trabalho pedagógico sempre coloco esta intencionalidade. Penso ser uma forma de validar e respeitar a legitimidade humana frente ao aparato do desenvolvimento científico que nos torna simplesmente consumidores em potencial. A forma como faço isso? Suscitando discussões, pondo em xeque a formação pessoal e profissional, buscando a compreensão dos fenômenos que se revelam no cotidiano, em nossa sociedade.

P. 2 - "Importantíssimo. Porque eles são, por excelência, formadores de opinião e têm acesso a uma parcela da população cujas opiniões ainda passam por um processo de formação ou definição. Eles poderão construir uma consciência crítica, uma atitude crítica, cautelosa diante dos apelos consumistas". " Sim. Procuo promover a reflexão crítica com os alunos, não seria possível trabalhar o processo de ensinar e aprender na universidade, sem levar em consideração a formação da opinião pública crítica. Uso todos os espaços de sala de aula e fora dela (...) para que os alunos compreendam que é preciso fazer uma leitura ampla da sociedade, elucidando, analisando, argumentando sobre os desafios de viver em nossa sociedade (...) numa sociedade movida pela competitividade, pelo consumo, pelos meios de comunicação de massa. Precisamos contribuir com a formação de cidadãos comprometidos com a sua história".

P. 3 - "Sim, acredito que precisamos esclarecer aos futuros professores sobre essa questão. É preciso desconstruir os apelos publicitários consumistas, presentes na maioria dos meios de comunicação (televisão, out-doors, jornais, revistas, encartes, etc). A utilização crescente das imagens em detrimento do texto escrito atingem o sujeito. Como consequência percebemos pouco espaço para reflexão e manifestações individuais. O futuro professor precisa compreender que sua atuação é fundamental para a construção de uma consciência sobre a influência da tecnologia em favor da dinâmica do capitalismo selvagem, e de forma mais refletida sobre a influência do fato na constituição da subjetividade". "Com certeza. Procuo estabelecer questionamentos que possam levá-los a reflexão, que possibilitem a compreensão dos acontecimentos presentes em todas as suas manifestações. É possível articular discussões e mobilizar ações significativas a partir de questionamentos propostos ao grupo que fazem a ponte entre a teoria e as experiências de vida. O diálogo abre caminhos para a esfera de interesses que poderão alimentar os questionamentos e a curiosidade em compreender as particularidades articuladas ao global. O diálogo nos leva a buscar outras formas de linguagem, outros elementos da sociedade contemporânea que possibilitam ampliar o senso crítico e a autonomia no gerenciamento da própria existência".

P. 4 - "Sim a formação da opinião pública dos futuros professores é condição básica para que possamos fazer frente à sociedade dominada pelas imagens e pelo consumo. Se formarmos a opinião dos futuros docentes quanto a essa dominação e eles começarem a pensar sobre esses fatos certamente trabalharão com seus alunos sobre os fatos. Se começarmos a educar as crianças para que leiam as imagens, para que percebam o que esta por detrás de uma linda imagem começará a deixar de ser escravo e ter autonomia para pensar e para agir". "Sim tendo presente o trabalho que pedagógico que realizo a intenção de formar a opinião pública sempre esta presente, pois a meu ver essa é uma das formas do educador enquanto intelectual orgânico contribuir com a coletividade".

Para os(as) acadêmicos(as) colocamos a seguinte questão: No desenvolvimento de seu curso há uma preocupação com a formação da opinião pública crítica? Como isso ocorre?

A. 1 - Sim. No desenvolvimento do curso há uma visível preocupação com a formação da opinião crítica. Isso se revela na prática cotidiana em ação, seja em diálogos em sala de aula, mesas redondas, nas resenhas, nas apreciações de filmes, de livros, de artigos, até mesmo nas avaliações, na preocupação com a ampliação das visões de mundo, do vocabulário, da linguagem (...) entre outros.

A. 2 - Acredito que sim, pois muitos professores têm essa consciência de formar cidadãos críticos e reflexivos. Oferecem muitos subsídios que vão desde a forma de organizar a prática pedagógica até o oferecimento de subsídios complementares para tal. Muito poucos professores deixam de oferecer essas possibilidades.

Analisando as respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa pode-se inferir que no interior do curso há uma preocupação em estimular a formação da opinião pública crítica. Os professores(as) são unânimes no reconhecimento de que a formação da opinião pública crítica deve estar presente na formação docente. “Que os futuros educadores precisam aprender a desconstruir os apelos publicitários consumistas, para que possam superar a cultura alienante projetada nas imagens e por extensão trabalharem a formação da opinião de seus alunos, uma vez que “eles são, por excelência, formadores de opinião e têm acesso a uma parcela da população cujas opiniões ainda passam por um processo de formação ou de definição”. Eles fazem isso por intermédio da prática pedagógica, dos conteúdos de ensino, das atividades teórico-práticas desenvolvidas no curso, através das estratégias didáticas.

Outra questão colocada foi: E, trabalhar com imagens na formação de professores você considera importante? Por quê? Você costuma incluir imagens no seu fazer pedagógico? Que tipo de imagens mais utiliza? Como você costuma trabalhar com as imagens? Trabalhar com imagens poderá levar a formação da opinião pública? As respostas foram:

P. 1 - “Porque trabalhar com as imagens é muito importante dentro das disciplinas do currículo uma vez que servirão de valiosas alternativas para se discutir estratégias de aprendizagem, alienação e desalienação humana, construção da

opinião pública crítica e ainda, a legitimação de valores que circundam todo este processo. Claro que incluo. Sabemos do poder das imagens. Sempre que possível utilizo clips, telas de arte, figuras e cenários, cenários geográficos, filmes de cunho mais subjetivo ou que propicie análise de conjuntura, entre outro recurso para contextualizar as discussões. Há uma variação da tipologia de imagens conectando-as aos elementos teóricos da discussão da disciplina, na tentativa de contextualizar reflexões e aguçar a visão crítica dos alunos. Em relação a operacionalização ela varia de acordo coma intencionalidade do planejamento, as vezes é oportuno ver o conteúdo primeiro, em outros casos a imagem para que suscite interrogações para a discussão do eixo de trabalho, desta forma, o percurso é relativizado de acordo com a necessidade didática. Sim, o trabalho sério com imagens desvelam elementos para a discussão profunda dos processos de formação da opinião pública.

P. 2 - "Porque é necessário utilizarmos as mesmas armas utilizadas pelo "apelo consumista" para estarmos em condições de igualdade na formação das opiniões. A utilização da imagem permite decodificar a mensagem subjacente a ela, aguçando a nossa consciência a respeito das "armadilhas" ocultas nas imagens. Permite visualizar aqueles aspectos que normalmente são supervalorizados na imagem publicitária como um sorriso, um corpo jovem, sensual, feliz, prestigiado, desfrutando de lazer e dinheiro, enfim, a "existência inautêntica". Esforço-me para isso, mas às vezes encontro dificuldades. Penso que a auto imagem do professor é o mais presente no fazer pedagógico porque a pessoa do professor e o ser professor são coisas inseparáveis. Mas, eu prefiro falar da imagem enquanto recurso didático. Posso dizer que recorro às imagens metafóricas e aos filmes para motivar o debate acadêmico. Tenho trabalhado com "O bicho de sete cabeças". Com "o homem bicentenário" Esse utilizei na disciplina de Antropologia e Educação. Ele possibilitou uma reflexão importante sobre o fascínio que o ser humano desperta na máquina, ao ponto, dela. o robô, desejar o tempo todo, se tornar humana mesmo que isso implicasse em ser mortal. O tempo todo o robô alimenta questões antropológicas que levam a compreender e valorizar o ser humano. Parece-me que a motivação pela disciplina fluiu muita a partir do trabalho realizado com o filme. Outra experiência maravilhosa foi trabalhar com teatro na Educação Popular. Ele permite a exploração da imagem porque os grupos a partir de algumas temáticas criavam uma situação, traçavam o perfil dos personagens e apresentavam suas

produções ao grande grupo recriando contextos presentes na própria sociedade. Os personagens, o cenário, a trilha sonora, criava uma imagem da realidade social que possibilitava inúmeras reflexões e debates. Por outro lado, ao interpretar determinados personagens, muitos vivenciaram uma realidade de exclusão social cruel, que não faz parte da sua realidade, mas que está presente na sociedade global. Quanto à estratégia sinto a normalmente sinto a necessidade de trabalhar com as noções básicas para depois no decorrer do filme, provocar a exploração de tal temática, de forma crítica e dialógica. Com certeza o trabalho com imagens podem levar a formação da opinião pública pela realização de questionamentos, provocando um olhar periférico sobre os acontecimentos e os fatos da atualidade.

P. 3 - "Acredito ser bem importante e acredito que tenhamos que partir dela própria. O espaço educativo precisa utilizar outros recursos comunicacionais além dos textos impressos. A utilização de imagens diversificadas poderá contribuir para a construção da opinião pública. O espaço educativo precisa romper com o isolamento existente entre este e o mundo da comunicação. A discussão do tema e a utilização de outros meios de comunicação nos cursos de formação de professores pode trazer valiosas contribuições para romper com a influência da sociedade do consumo na vida das pessoas, inclusive na forma de ser professor, estabelecendo espaço para a reflexão sobre a mídia. "Sim, adoro utilizar imagens, acredito que facilitam a compreensão de conteúdos sendo possível negociar significados. Gosto de partir da imagem para propor espaços de reflexão. Gosto de ver a explosão de idéias e de sentidos originárias da ação refletida que emerge das imagens. Utilizo imagens de filmes, charges, desenhos, imagens gráficas, lâminas como recuso gráfico-imagem /figura, imagens metafóricas, já utilizei imagens fotográficas. Acredito que as imagens recorrem para o desenvolvimento perceptivo, estético. Desenvolve a sensibilidade, favorece princípios educativos, que estimulam a criatividade, o espírito inventivo, o despertar da criatividade pelo novo, a afetividade. Quanto aos filmes trabalho com vários "O Oitavo Dia", "De Porta em Porta", "A Formiguinha Z", para questionar o papel do professor diante do processo de inclusão, do respeito a diversidade e a responsabilidade social do educador, entre outras. Quanto a estratégias uso os dois ao mesmo tempo (imagens e conteúdos curriculares). Sim elas convertem para a ampliação do olhar compreensivo sobre o mundo, a sociedade, o ser humano e o papel do professor.

P. 4 - "É crucial que se trabalhe com imagens na formação de professores. Porque só assim poderemos formar a opinião pública sobre esses fatos, só assim a população poderá se tornar esclarecida, deixar de ser massa de manobra do sistema capitalista que as condiciona a trabalhar mais para consumir mais. Sim procuro incluir o trabalho com imagens em todas as disciplinas com as quais trabalho. Elas dão vida ao trabalho pedagógico, no entanto requerem um tempo maior de preparação das atividades a serem desenvolvidas. As imagens que mais utilizo são as filmicas, as metafóricas, algumas vezes utilizei fotografias. Em relação a estratégia didática geralmente trabalho a temática e o filme ao mesmo tempo, outras vezes parto de um roteiro de observação para posteriormente realizar a discussão do tema. Os filmes que mais utilizo são: "O Colecionador de Ossos", "a Guerra do Fogo", "A História Oficial", "O Sorriso de Mona Lisa", "A Classe Operária Vai ao Paraíso". Eles são usados em conexão com os estudos sobre o conceito e as etapas da pesquisa para discutir a evolução do homem, a postura e o papel do professor, a alienação do homem em função do consumo. Sim a formação da opinião pública é o carro chefe dos estudos a partir das imagens.

Analisando as questões colocadas aos professores percebemos que todos entendem que é fundamental que se trabalhe e eles trabalham com imagens na formação docente. Que só assim é possível tornar as pessoas esclarecidas e ajudá-las a pensar de forma autônoma. Usam vários tipos de imagens que vão desde as imagens de pensamento, isto é, imagens metafóricas às fotográficas e gráficas ponteadas pelas imagens filmicas. Recorremos às imagens metafóricas para ampliar a compreensão de determinados contextos culturais, políticos ou filosóficos, buscando dar sentido a eles. As imagens mais usadas são as filmicas e ao trabalhar com elas e com outras imagens vão permeando imagens e conteúdos curriculares ou adequando a estratégia didática às temáticas a serem estudadas e discutidas. Por fim, entendem que o trabalho com imagens podem favorecer a formação da opinião pública crítica. Bem, acreditamos que seja importante comentar a preocupação que existe com a utilização de imagens, no interior do curso em questão, no entanto, acreditamos que há necessidade de intensificar um trabalho no sentido da leitura crítica de imagens como forma de incentivar a preocupação com a formação da opinião pública crítica.

APROXIMAÇÕES FINAIS

Ter presente os limites do empreendimento a que se propõe é sem dúvida um ato de sabedoria que por certo não condiz com todos os mortais. Creio ser esse um dos problemas a enfrentar. Quando começamos essa ação não tínhamos claro onde poderíamos chegar. Talvez, por um lado, esteja aí o grande desafio de trabalhar com imagens. Elas, por serem portadoras de múltiplas possibilidades abrem muitos caminhos por onde podemos transitar. Por outro lado, vivendo em uma sociedade em constante mutação em que a virada da palavra para a imagem é um fato que não há como desconhecer ou fazer de conta que não vê, que não se é afetado por elas. Desconhecê-las no âmbito da formação de professores é de certa forma, estar descomprometido com o mundo da vida, desconectado com o nosso tempo. Creio que essa é uma crítica que não cabe ou não deveria caber aos cursos de formação de professores.

Noutra dimensão, as discussões que se apresentam aos homens de nosso tempo sobre a modernidade e a pós-modernidade devem oferecer ao professor, a escola e principalmente aos cursos de formação de professores possibilidades de repensarem suas funções. O não cumprimento das promessas da modernidade afetaram diretamente a escola, pois ela foi gestada como elemento que viabilizaria e impulsionaria o desenvolvimento social, cultural e econômico levando o progresso à toda sociedade. Portanto, cabe a escola buscar novas alternativas que lhe possibilite assumir seu papel. Em conseqüência, precisamos repensar também a formação de professores. Por um lado, há que se reconhecer que embora não se deseje que o educador de hoje se porte como o intelectual do passado que pairava sobre a sociedade completamente desconectada do mundo da vida, precisamos nos cursos

de formação docente resgatar da modernidade e preocupação com a formação cultural e o potencial crítico. Uma formação cultural que não faça distinção entre alta e baixa cultura, que respeite a todos, mas que ofereça ao educador possibilidade de agir, dialogar com a sociedade dita pós-moderna. Por outro lado, há que se reconhecer também, que para que esse educador possa estar conectado com o mundo da vida precisa fazer uso de seu “faro vanguardista para relevâncias”, e inserir-se nos estudos das imagens, tema que embora não seja novo, tem na contemporaneidade um novo sentido e uma nova função atribuída pela nova face do “capitalismo tardio”, isto, dialogar com as imagens que nos impelem do consumo.

Ponderando que entre as discussões sobre a modernidade e a pós-modernidade está a questão da transformação das imagens, como estas se apresentam e dominam o cotidiano das pessoas sem que, as mesmas, se dêem conta dessa influência, entendemos que aí reside uma das funções da escola e uma possibilidade para aperfeiçoar a formação de professores.

Considerando que trabalhar com imagens instiga a busca de fluxos comunicacionais, e a captação de elementos sensíveis do cotidiano, abrindo possibilidades de buscar narrativas que nem sempre são visíveis nos textos escritos, por estes portarem uma “neutralidade política ou científica”. O diálogo com as imagens proporciona que os sujeitos nele envolvidos se tornem sujeitos de linguagem e ação, interajam entre si, fazendo sobressair suas subjetividades, seus modos de ver o mundo, seus contextos cotidianos. Interajam, também, com as próprias imagens conectando-se com a sociedade do espetáculo não como mero coadjuvante, mas como sujeitos de ação e fala capaz de ler, compreender, analisar, refletir, tomar posição sobre elas e sobre suas influências na vida de cada cidadão de seu tempo. Indo em outra direção, não podemos desconhecer a enorme influencia persuasiva que as imagens exercem nas pessoas, efeito do potencial estético que comportam ao ponto de sermos completamente cooptados por elas. Tomando essas observações a cerca das imagens como elementos dados de nosso tempo, defendemos que os processos educativos se envolvam, seriamente, com sua discussão para que os sujeitos em interações intersubjetivas possam fazer frente a esses ícones que tomaram conta de nossas vidas. Sendo assim, os cursos de formação de professores são, sem dúvida, o lócus para iniciar-se essa caminhada

visto que, é o espaço onde podemos unir a pesquisa e os processos formativos na perspectiva de reorientar a ação docente.

É nesse ponto que residiu nossa busca de saber que imagens orientam a formação da opinião pública crítica imagens no Curso de Pedagogia da URI-Santiago/RS/Brasil. Para isso, levantamos as imagens estruturadoras do Curso, estabelecemos uma relação entre essas imagens com a prática pedagógica desenvolvida no interior do Curso. Buscamos o diálogo com os(as) professores(as) e os(as) acadêmicos(as), os verdadeiros sujeitos de ação e fala no Curso. Foi nesse contexto, que tecemos os elementos que possibilitam (re)pensar a formação docente.

Elementos estes que passo a delinear tendo a convicção que acreditar em uma formação de professores diferenciada não é ufanismo, mas um sonho possível. Assim, a estética presente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URI-Santiago/RS/Brasil procura, na medida do possível, ser uma imagem que dá visibilidade as relações curriculares e extracurriculares propostas, isto é, as relações que se dão no interior de cada sala de aula e/ou espaço pedagógico, na pesquisa e na extensão. Essa estética é, por assim dizer, representada por uma série de imagens que constituem o currículo do curso ou são veiculadas no seu interior. No entanto, as imagens produzidas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso ou no interior do espaço pedagógico, seja ele sala de aula, laboratórios, espaço de discussões, não exauzem o potencial estético e imagético do curso. Pelo contrário, cada professor e cada acadêmico no seu fazer pedagógico pode e deve explorar esses espaços, enquanto espaços estéticos, e, principalmente, espaços comunicativos; aumentando cada vez mais a relação imagem-estética/racionalidade comunicativa/ formação da opinião pública esclarecida no curso e, conseqüentemente, no campo da educação.

Nossa busca de saber teve como elemento mediador a teoria habermasiana do agir comunicativo nesse sentido é necessário que se diga que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia foi escrito a partir das muitas vozes que o compõe, partindo e adaptando-se às necessidades da contemporaneidade, na medida em que procuramos aproximá-lo das dimensões históricas, sociais e

culturais de nosso tempo, e, ainda, ter presente as propostas de diretrizes curriculares, que por sua vez, também eram pensadas e avaliadas por muitas vezes, sem, contudo na época estabelecerem o consenso.

Em respeito ao conceito que nutrimos a respeito dos sujeitos da pesquisa faz-se necessário registrar que ao realizar a presente investigação encontramos em suas falas um dado que efetivamente não procuramos, mas que dada à relevância para a formação docente decidimos registrar. Na visão dos sujeitos da pesquisa um dos fatos que favorecem a ação docente é de que todos os professores do Curso de Pedagogia da Uri-Santiago manterem uma relação direta com a educação básica foram ou ainda são professores nesse nível de ensino, por isso falam sobre a prática de um lugar conhecido, o que lhes dá legitimidade para propor as ações pedagógicas e elementos importantes para a transposição didática, isso traz maior segurança ao fazer docente do profissional a ser formado.

Em relação aos nossos objetivos de pesquisa podemos afirmar, por um lado, que há uma relação significativa entre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URI e as Imagens estruturadoras do curso e, destas, com a prática pedagógica exercida no seu interior, na busca da formação da opinião pública crítica na formação docente. Pois, os professores conseguem expressar tanto nas suas falas, nos seus discursos, quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas essa preocupação. Da mesma forma os(as) acadêmicos(as) sujeitos da pesquisa expressaram que no Curso as atividades acadêmicas são desenvolvidas em processos interativos e intersubjetivos, que há uma preocupação explícita por parte dos professores em trabalhar com a formação da opinião pública em processos interativos, dialógicos, democráticos, comunicacionais .

Em relação à questão das imagens, a fala dos(as) acadêmicos(as) e dos(as) professores(as), revela que elas são elementos da sociedade do espetáculo que estão sendo trabalhadas na maioria, senão, em todas as disciplinas e/ou nos trabalhos interdisciplinares produzidos a partir da coordenação de ação desenvolvidas sob o enfoque e a responsabilidade dos eixos temáticos norteadores da prática. E que essas imagens usadas no desenvolvimento da prática pedagógica, são das mais variadas formas, isto é, vão das imagens metafóricas ligadas à

formação cultural que, pelo que foi expresso, estão mais ligadas às áreas e pensadores da filosofia, da educação, da literatura e a cultura popular às imagens iconográficas representadas por fotografias, figuras, slides, entre outras; midiáticas representadas por filmes, propagandas, documentários. Entre as imagens mais veiculadas no interior do curso estão as imagens filmicas que em contraponto com os conteúdos curriculares vão dando ao curso uma maior dinamicidade introduzindo através dele elementos que possam levar os futuros docentes a formação da opinião pública críticas.

Arrolando a posição dos pesquisados sobre a formação da opinião pública crítica podemos asseverar que professores(as) e acadêmicos(as) acreditam que a coletividade vem sofrendo uma grande influência das imagens da sociedade do consumo em suas formas de pensar e de agir e, que sentem necessidade de esclarece-la sobre esses fatos. E que há entre eles uma nítida preocupação em estimular a formação da opinião pública e, de fato a realizam, tendo presente as limitações de quem vive e trabalha numa sociedade onde o espetáculo se objetivou passando a produzir alienação. Para tanto, utilizam-se formas variadas que vão desde os conteúdos curriculares aos processos metodológicos de dinamização da prática pedagógica. Reconhecem que o trabalho com imagens midiáticas, iconográficas e/ou metafóricas pode contribuir com a formação da opinião pública crítica. Assim, reafirmamos nossa convicção de que os estudos das imagens carregam um potencial muito rico para o trabalho pedagógico, auxiliando-lhe na tentativa de formar a opinião pública crítica. Sendo assim, não podemos desconhecer a necessidade, apontada pela pesquisa, de formação da opinião pública crítica na formação de docente para tanto há que se casar o currículo, os conteúdos educativos e a prática pedagógica para que se garanta as possibilidades de trabalhar com os fenômenos sociais e com os múltiplos espaços geradores de cultura que ora se revelam em ricas e significativas reflexões acerca das imagens, da racionalidade voltada para o entendimento e, conseqüentemente da própria opinião pública esclarecida.

Assim, ao concluir, por ora, esse trabalho, podemos afirmar que as imagens estruturadoras do Curso que dialogam e orientam a formação da opinião pública crítica no Curso de Pedagogia da Uri-Santiago/RS/Brasil são: imagens de

pensamento ou imagens metafóricas ligadas a formação cultural, imagens da sociedade do espetáculo (midiáticas, iconográficas, fotográficas), imagens do próprio curso e da prática pedagógica dialógica materializada no diálogo, nos trabalhos grupais, nos processos de discussões, na busca de consensos, nas relações interativas e intersubjetivas, na mediações entre os elementos cognitivo-instrumental, prático-morais e estético-expressivos. E, que, no interior do Curso a prática pedagógica é permeada por processos interativos e intersubjetivos, que buscam através do diálogo com as imagens trazer para a formação docente não só a formação da opinião pública esclarecida como também, uma nova racionalidade – a racionalidade comunicativa. Racionalidade esta inspirada na teoria habermasiana do agir votado para o entendimento, teoria do agir comunicativo. Teoria que embora tenha sido pensada para os grandes acordos morais e, conseqüentemente, não se esgota na educação, pode contribuir significativamente para que se pense um projeto de formação docente nela inspirado. Um projeto onde se estabeleçam elos, mediações, entre estudo das imagens, formação cultural e formação da opinião pública crítica. Onde o educador se preocupe e, se ocupe com a mimeses, com a estética despertada pelas imagens buscando nelas inspiração para, através da racionalidade comunicativa, ressignificar sua prática, dialogar com a cultura do consumo e alertar a coletividade sobre a necessidade de aprenderem a pensar e agir de forma autônoma, movidos por suas próprias convicções.

Tendo presente todas as possibilidades oferecidas pelo estudo das imagens e pela teoria habermasiana do agir comunicativo, o cenário institucional, o potencial imagético e imaginário das falas dos sujeitos da pesquisa não dá para desconhecer que esse é um trabalho inicial, que traz em seu bojo inúmeras possibilidades de aprofundamento, de (re)encaminhamento de novas buscas, enfim, de aperfeiçoar o processo sem medo de colocar em diálogo constante as imagens e a teoria do agir comunicativo nos cursos de formação de professores. Ficam ainda, muitas interrogações, muitas dívidas, vontade de continuar.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS :Ed.UFMS : Campinas, SP : Autores Associados, 2001

ALVES, N. Imagens da Escola. In: ALVES, N. SGARBI, P. **Espaços e imagens da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, M. de C. **Não moderno, moderno e pós-moderno**. Revista de Educação AEC, v. 22, n. 89, p.19-35, out./dez. 1993.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução, Pedro Deitzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama; Revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BURBULES, N. As dúvidas pós-modernas e a Filosofia da Educação. In: GHIRALDELLI JR, (org). **O que é Filosofia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. Tradução Marion Fleicher. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Porto:Edições ASA,1998.

DE PAULA, J. Imagem & Magia: fotografia e impressionismo – Um diálogo imagético. **Revista Impulso**. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba. 1999. n.24, p. 53-71. Disponível em:
<<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp24art04.pdf>> Acesso em: 12. ago. 2006.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível: Curitiba: Criar Edições Ltda, 2001.

FIGUEIREDO, L. Fotografia: essa inquietante arte. 2005. Diálogo Fotográfico. Disponível em:
<<http://www2.anhembri.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=37681&sid=2941>>
Acesso em: 14 ago. 2006.

FRACALANZA H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários. In: Guerra,A.F, Taglieber, J. & Guerra, A. (orgs.) **Pesquisa em educação ambiental**: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental. Pelotas, RS. Editora Gráfica Universitária, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIDMAN, L.. C. **Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento**: História, Ciência, Saúde – Manguinhos, VI(2), 353-75,jul. -out.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701999000300007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2007.

GARCIA, A. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração...são... OLIVEIRA, I. B. de, ALVES,N.,BARRETO,R.G.(orgs) **Pesquisa em Educação**: métodos , temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GASTAL, S. Educando pelo olhar: o aprender e o ensinar no século 21. IN: FERREIRA, L. (org.). **Leituras: Significações Plurais: Educação e Mídia**: o visível, o ilusório, a imagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**: Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Trad. de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Vol 1. Trad. de Manoel Jimenes Redondo. Racionalidad de La Acción y Racionalizacion Social. Madrid: Taurus, 1987b.

____. **Passado como futuro.** Tradução Beno Siebeneichler; entrevistador, Michel H'aller. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

____. **A Constelação pós-nacional:** Ensaio políticos. Tradução Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

____. **Agir comunicativo e razão descentralizada.** Tradução Lucia Aragão; revisão Dawil Carinha da Silva. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 2002.

____. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução Luiz Sergio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

____. **Pensamento pós-metafísico** – Estudos Filosóficos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

____. **Era das transições.** Tradução Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

____. **O Caos da Esfera Pública.** Folha de São Paulo 13/08/2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 8ª ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

HERMANN, N. **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

____. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edpucrs, 2005.

JAMESON, F. **O marxismo tardio:** Adorno, ou a persistência da dialética; tradução de Luiz Paulo Ruanet. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Ed. Boitempo, 1997.

____. **Espaço e imagem:** Teorias do pós-moderno e outros ensaios; tradução Ana Lucia de Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

____. **Modernidade singular.** tradução de Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: A educação ontem, hoje e amanhã. IN: **A educação no século XX: desafios do futuro imediato**. IMBERNÓN F. (org.) Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 2.ed. São Paulo: Cortes, 2001.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3ª ed. (2ª reimpressão). Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

_____. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a Educação**. Lisboa: Colibri, 1993.

LUDKE, M. & ANDRE, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA M.A. **História da Educação**; tradução Gaetano Lo Mônaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paollo Nosella. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MARCONDES FILHO, C. **A sociedade Frankstein**. São Paulo, 1991. mimeo.

MORAIS, G.S. (Org.) **Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau**. São Paulo: Cortez, 1980.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 2 ed. Madrid: Publicações Europa-America, 1996.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. IN: NÓVOA A. (org) **Profissão Professor** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, I. B. de. Imagens desestabilizadoras na formação de subjetividades inconformistas: por um projeto educativo emancipatório. IN: OLIVEIRA I. B., ALVES, N. BARRETO R.G.(orgs) **Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1993

ROSSATTO, N. D. Alteridade, reconhecimento e cultura – o problema do outro no enfoque da fenomenologia francesa. IN: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI. E. M. (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SCHULTZE, A.M. **Enquadrando o mundo**: a fotografia na educação. Disponível em: <http://www.imagemagica.com.br/professor/paginas.asp?cod_pagina=196> Acesso em: 12 ago. 2006.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. IN: HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**: Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Trad. de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

TREVISAN, A. L. **Pedagogia das imagens culturais** – da formação cultural à formação da Opinião Pública. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. **Um professor no close da intolerância**: A Pedagogia entre imagem e opinião pública. Santa Maria [s.n.] 2006, 13 p.

TURA, M.L.R.; SEIXAS, L.V.S.; PEREIRA, G.M. As fotos dos jornais e o ensino fundamental. *In* OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N.; BARRETO, R.G.. **Pesquisa em Educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2005. p. 63-79.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2003 – 2007**. Erechim, 2003.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2006 – 2010**. Erechim, 2006.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2001**. Erechim, 2001.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2004**. Erechim, 2004.

VIANNA, L.C.R. A idade média: Uma reflexão sobre o mito da juventude na cultura de massa. Brasília: **Universidade Federal de Brasília**. Série Antropologia, n. 121. 1992. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie121empdf.pdf#search=%22%22A%20IDADE%20M%C3%8DDIA%22%20vianna%22>> Acesso em: 12 jan. 2006.