

Teoria etnoconstitutiva de currículo e ativismo visual de estudantes: interfaces teórico metodológicas a partir da experiência visual

Laíla Sampaio LIMA¹
Roberto Sidnei Alves MACEDO²

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de debate epistemológico a partir dos estudos do campo do Currículo e da Cultura Visual. Para isso, apresentaremos as relações dialógicas entre a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2017) a partir dos conceitos de *atos de currículo*, *atores e atrizes curriculantes* e *autonomia e autorização curricular* através do ativismo visual nas “mídias de reexistência” de estudantes brasileiros. Compreendemos Currículo como campo de disputas e referenciais que norteiam a formação de sujeitos na eleição de saberes considerados significativos para determinado grupo, em determinada realidade. Esse artigo sugere que o Currículo deve ser pautado em pressupostos de liberdade, inclusão, diversidade e diferença, para a configuração de uma formação em que todas as manifestações culturais do indivíduo sejam garantidas e acolhidas, sobretudo aquelas que tem na experiência com a imagem, práxis pedagógica potencial de subjetividades e aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Atos de currículo. Etnométodos. Visualidades.

¹ Doutoranda em Educação pelo programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.(UFBA). Licenciada em Letras pela Universidade Salvador. Membro do grupo de pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4533-4445>
E-mail: laila.sampaio86@gmail.com

² Professor Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 Vincennes à Saint-Denis. Coordenador do grupo de pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5350-5999>
E-mail: rsmacedo@outlook.com

Ethnoconstitutive theory of curriculum and visual activism of students: theoretical-methodological interfaces based on visual experience

Laíla Sampaio LIMA
Roberto Sidnei Alves MACEDO

Abstract

This article presents a proposal for an epistemological debate based on studies in the field of Curriculum and Visual Culture. For this, we will present the dialogic relationships in the Ethnoconstitutive Theory of Curriculum (MACEDO, 2017) through the concepts of curriculum acts, curricula stakeholders and curricular autonomy and authorization through visual activism in the “reexistence media” of Brazilian students. We understand Curriculum as a field of disputes and references that guide the formation of subjects in the combination of knowledge considered significant for a given group, in a given reality. This article suggests that the Curriculum should be based on assumptions of freedom, inclusion, diversity and difference, for the configuration of a formation in which all cultural manifestations of the individual are guaranteed and welcomed, especially those related to the experience with the image, potential pedagogical praxis of subjectivities and meaningful learning.

Keywords: Curriculum Acts. Ethnomethods. Visuality

Teoría etnoconstitutiva del currículo y activismo visual de los estudiantes: interfaces teórico-metodológicas a partir de la experiencia visual

Laíla Sampaio LIMA
Roberto Sidnei Alves MACEDO

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de debate epistemológico a partir de estudios en el campo del Currículo y la Cultura Visual. Para ello, presentaremos las relaciones dialógicas entre la Teoría Etnoconstitutiva del Currículo (MACEDO, 2017) a partir de los conceptos de actos curriculares, actores y actrices curriculares y autonomía curricular y autorización a través del activismo visual en los “medios de reexistencia” de estudiantes brasileños. Comprendemos el Currículo como un campo de disputas y referentes que orientan la formación de los sujetos en la elección de saberes considerados significativos para un determinado grupo, en una determinada realidad. Este artículo sugiere que el Currículo debe basarse en supuestos de libertad, inclusión, diversidad y diferencia, para la configuración de una formación en la que se garanticen y acojan todas las manifestaciones culturales del individuo, especialmente aquellas que tienen en la experiencia con la imagen, potencialidad pedagógica de la praxis de las subjetividades y del aprendizaje significativo.

Palabras clave: Actos Curriculares. Etnométricos. Visualidad.

A teoria etnoconstitutiva de currículo (TEEC): uma teoria ação em diálogos com a cultura visual.

Para iniciarmos os nossos diálogos sobre a TEEC e o campo da Cultura Visual, consideramos necessária uma retomada histórica da sua concepção. O Formacce - grupo de pesquisa em Currículo e Formação, vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, há muitos anos vem desenvolvendo atividades no campo do Currículo a partir de demandas localizadas e contextualizadas dentro das necessidades e realidades de grupos interessados na formação. Implicados em problemáticas dialógicas e dialéticas, via etnométodos, concebem investigações a partir de um olhar intercítico, reconhecendo o currículo como espaço implicado e implicante, ontológico, representacional e perspectival, desenvolvendo atividades não apenas “para”, mas substancialmente “com o outro”.

Dessa forma, a TEEC é concebida a partir das experiências desta escola formacional, reconhecendo que “teoria, em realidade, é uma forma de prática, uma prática discursiva tensionada por práticas outras (...) numa tensão criativa em relação aos seus objetos de análise.” (MACEDO, 2017, p.3). Assim, esta janela teórica permite a inclusão de questões não apenas a respeito da Cultura Visual, mas daquilo que interessa às realidades multiculturais. Reconhece e afirma que não existe a dicotomia tão comumente afirmada entre teoria e prática, pois, agimos teoricamente na nossa relação com o mundo e com o outro em processos implicados, onde intervenções tencionam transformações qualitativas, propositivas e pertinentes, numa constante criação e ação formacional inclusiva e culturalmente circunstancializada (MACEDO, 2017).

Cabe afirmarmos que a TEEC assume de pronto um compromisso etnometodológico no pensar e fazer currículo, quando percebe que “da dialogicidade entre as novas etnociências e os campos disciplinares estabelecidos podem surgir novidades criadas pelos diversos ‘ecumenismos’ que brotam das experiências epistemológicas emancipacionistas.” (MACEDO, 2017, p.44). Nesse sentido, a TEEC nos garante espaços outros para a escuta clínica de vozes muito caras para a concepção de Currículo que este estudo assume, pois, dialogando com Morin (2000),

uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da

atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável. (MORIN,2000, p.335)

Reconhecendo os sujeitos como capazes de intervir em suas vidas e realidades, a TEEC nos diz que os interessados na sua formação tornam-se autores de seus processos, compreendendo seus *espaços-tempos*, as relações de poder imbricadas nesse contexto e sua capacidade de negociação individual e coletiva em espaços de diferença. Não são, portanto, “imbecis culturais” (GARFINKEL, 1976). São vidas atravessadas por desejos, paixões, espiritualidades e demais características inerentes a nós, seres humanos, repletos de contradições, inquietações e problemáticas, mas, sobretudo, sujeitos de interpretação e produção de sentidos. Nesse sentido, a TEEC reconhece o currículo como prática infinita de “*com-versações*” culturais, potencialmente implicadas em invenções formacionais de caráter heurístico e etnoconstitutivo.

Entretanto, consideramos importante pontuar que a perspectiva *teórico-etno* da TEEC ganha teor de transversalidade, no sentido de apontar para a diferença e diversidade pontos fulcrais de diálogo. O currículo é visto dentro de uma perspectiva de inclusão onde etnométodos, elaborados e maturados por seus atores e atrizes curriculantes, atravessam realidades naquilo que lhes toca em sua formação, para além do convencional ou do “desejável”.

O caráter transversal que a TEEC nos apresenta revela uma postura empírica multirreferencializada que consideramos importante registrar. Partimos da premissa de que este estudo, assim como toda e qualquer problemática que envolve questões implicadas com o campo da Educação, apresenta essa perspectiva pelo teor complexo de suas práticas, experiências e contradições dispostas em identidades culturais múltiplas.

A lógica positivista, que durante muito tempo nos foi ensinada como única e legítima possibilidade de fazer ciência, ainda recai em alguns espaços formativos que desenvolvem pesquisas, nos fazendo crer que a realidade é imutável e os acontecimentos, previsíveis. Essa herança metodológica de fazer investigação advinda dos históricos positivistas e cartesianos desconsidera complexidades que são inerentes às condições da existência humana, sobretudo no que diz respeito às subjetividades, que, por vezes, não conseguimos total compreensão.

Esse contexto reducionista “restringe o complexo ao simples, desconsiderando o inesperado como fato novo ao tentar encaixá-lo à força em teorias que não o comportam” (ALMEIDA, 2020, p.84). Dessa forma, o *modus operandi* profilático que objetiva a busca de

certezas colocam preconceitualmente as ciências antropossociais em local desprestígio no campo do saber, em uma tentativa de limitar o conhecimento, naquilo que Morin (2011) chama de “princípio de redução”, afirmando que:

Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma maneira, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção. (MORIN, 2011, p. 39)

Contrários a esta realidade, a TEEC enxerga na multirreferencialidade uma necessidade para construir caminhos outros de investigação, onde o saber fragmentado, plural e socialmente orientado dê sustentação teórica e epistemológica para as ciências antropossociais. Construtos de investigação curricular tornam-se então, insubmetíveis a qualquer lógica determinista, pois, estão diretamente ligados a questões que envolvem as intersubjetividades humanas que estão expostas naturalmente ao imprevisível, ao acontecimento e a instabilidade.

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012 p.87).

Entretanto, cabe aqui afirmar que a multirreferencialidade não se propõe a uma junção descabida de referências aleatórias ou equivocadamente evocadas para justificar sua identidade. Não se trata de agrupamentos metodológicos que se somem a um construto para uma busca de respostas. É preciso que se tenha a compreensão ética e intelectualmente honesta para uma postura rigorosa de fazer pesquisa. Um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009) necessário que reflita diretamente na necessidade multirreferencial que o construto pede no campo da Educação. Uma postura que nos ajude a “compreender compreensões” das complexidades que envolvem as investigações qualitativas. Sobre a ação de compreender, Macedo (2015), nos diz que

Compreender é muito mais que entender, é muito mais que um trabalho cognitivo e intelectual explicitado... compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós

mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no *espaço tempo...* Desse modo, é um fenômeno hipercomplexo e denso de sentido existencial e político. (MACEDO, 2015, p. 32 e 33)

Nesse sentido, registramos que investigações curriculares vêm nos últimos anos apresentando a comunidade científica construtos que sugerem olhares outros, seja no campo teórico, metodológico ou epistemológico. Estudos e pesquisas apontam horizontes que inserem o Currículo no campo das possibilidades em que seja garantida a justiça curricular para todos, sem exceção.

Desta maneira, a TEEC encontra diálogo conceitual nas Teorias Críticas e Pós Críticas (Giroux, 1997; Leite, 2008; Macedo, 2016; McLaren, 1997; Moreira, 1997, Silva, 1999; Young, 2000) inspirações que tencionam investigações para além do tradicional, lançando um olhar atento às demandas que envolvem as diversas questões sobre formação, sobretudo quando percebemos na educação relações de poder instituídas no currículo a partir de uma tentativa de controle dos pensamentos e dos corpos, como forma de reproduzir uma sociedade padrão.

Tendo em vista a amplitude da temática e, considerando que nosso estudo deve ser complexamente instituído por questões implicadas na diversidade e diferença, assumimos uma perspectiva teórica e metodológica multirreferencial (MACEDO, 2000) que não se presta nem a reducionismos e nem a universalismos, para que assim, possamos traçar diálogos epistemológicos.

Nesse sentido, dialogar ideias que entrelaçam epistemologias multirreferencializadas envolvendo a Cultura Visual e os estudos do campo do Currículo requer um olhar ampliado e, sobretudo, honestamente rigoroso com as escolhas e posturas teóricas e metodológicas para chegarmos a uma prática de “compreender as compreensões”, daquilo que substancialmente envolvem as relações formacionais que da Cultura Visual emergem, em um movimento dialético e dialógico capaz de problematizar as questões que a imagem naturalmente evoca.

Cultura Visual e ativismo visual: questões formacionais em contextos de experiência com a TEEC.

Construções e invenções imagéticas permeiam nosso imaginário em apelos estéticos, culturais e sociais. Um fenômeno que nos faz repensar esse movimento na disseminação de verdades questionáveis e duvidosas. Dessa maneira, percebemos cada vez mais um olhar crítico e atento a esse momento, justificadas pelas ideologias e mensagens que são consumidas através desses artefatos.

Considerando que as imagens são superfícies polissêmicas e polifônicas onde cabem contextos de diversas esferas e pontos de vista, podemos inferir que a Cultura Visual, nesse sentido, possibilita discussões interdisciplinares, transversaliza saberes, propõe intersecções culturais e por que não, alimenta as possibilidades de definições pelas imagens em temas contemporâneos e desafiadores, a exemplo dos conceitos de identidade, gênero, sexualidade, dentre outros. É nesse contexto que a Cultura Visual ganha força.

Inserida nos espaços cibernéticos de grande alcance, imagens ganham corpo delineador de ideologias, mesmo que estas possam ser as mais contraditórias, invadindo quase que sorrateiramente nossos meios sociais, rompendo muitas vezes com paradigmas tradicionais. Colonizam e descolonizam pensamentos, constroem e desconstroem nossas práticas, possibilitam e abarcam estudos que contemplam, dentre outros temas, a diversidade e a diferença. Nesse sentido, a Cultura Visual abre caminhos e aderências que não a caracteriza como uma disciplina tradicional acadêmica, pois, está centrada nos processos de compreensão e resposta dos sujeitos através de meios visuais (MIRZOEFF, 1999). Assim, ela parte da compreensão de como os sujeitos e seus grupos inseridos nos meios de comunicação, em contato com essas visualidades, compreendem a si, ao outro e a sociedade.

Lo que ocurre, sin embargo, es que las imágenes han cambiado de naturaleza. Ya no funcionan como estamos acostumbrados a que lo hagan, aunque campen a sus anchas en todos los dominios de lo social y de lo privado como nunca antes en la historia. Se han confirmado los augurios de advertencias como aquéllas de McLuhan y Debord. La situación se ha visto agudizada por la implantación de la tecnología digital, internet, la telefonía móvil y las redes sociales. Como si fuesen impelidas por la tremenda energía de un acelerador de partículas, las imágenes circulan por la red a una velocidad de vértigo; han dejado de tener el papel pasivo de la ilustración y se han vuelto activas, furiosas, peligrosa.(...) La instantánea de un niño sirio ahogado en las costas de Turquía es capaz de desatascar acuerdos internacionales sobre refugiados e inmigración, que la burocracia y la desidia de los dirigentes políticos paralizaban. (FONTCUBERTA, 2016, p. 8-9)

A citação de Fontcuberta (2016) caracteriza com muita propriedade nossa ideia sobre o fenômeno da Cultura Visual. Imagens que circulam instantaneamente por nossos dispositivos, disparando mensagens articuladas através de nossos pensamentos e ações. Consumimos e produzimos imagens ocupando espaços virtuais ora como receptadores/espectadores, ora como

produtores/ativistas. Nesse processo, nos colocamos enquanto sujeitos mergulhados nesse oceano imagético, por vezes surfando, por vezes, naufragando.

La Cultura Visual incluye las cosas que vemos, el modelo mental de visión que todos tenemos y lo que podemos hacer en consecuencia. Por eso la denominamos Cultura Visual, porque se trata de una cultura de lo visual. Una cultura no es simplemente la suma de todo lo que ha sido hecho para ser visto, como los cuadros o las películas. Una cultura visual es la relación entre lo visible y los nombres que damos a lo visto. También abarca lo invisible o lo que se oculta a la vista. En resumidas cuentas, no vemos simplemente aquello que está a la vista y que llamamos cultura visual. Antes bien, ensamblamos una visión del mundo que resulta coherente con lo que sabemos y ya hemos experimentado. (MIRZOEFF, 2016, p.15-16)

Nesse sentido, inferimos de forma substancial que a Cultura Visual possui caráter formacional singular e singularizante, pois, em suas cristalizações, possibilita produção de saberes significativos que atravessam os sujeitos, quando consideramos estes indivíduos territórios de experiências (LARROSA, 2011), sobretudo imagéticas. Logo, estamos diante de um fenômeno que se aproxima intensamente dos estudos sobre currículo e formação.

Compreendemos Currículo como campo de disputas. São referenciais que norteiam a formação na eleição de saberes considerados significativos para determinado grupo, em determinada realidade (MACEDO, 2017). Essa premissa nos posiciona a inferir criticamente que o Currículo deve ser pautado em pressupostos de liberdade, diversidade, inclusão e diferença, para a configuração de uma formação em que todas as manifestações culturais do indivíduo e suas pertencas sejam garantidas e contempladas, assim como as mais diversas práticas pedagógicas nesse processo. Logo, problematizar a Cultura Visual no campo curricular exige um olhar que possibilite a inserção destes artefatos visuais em experimentações formacionais onde a imagem seja construído de saberes em espaços experimentais e emancipatórios.

Dessa forma, insistir e defender a prática imagética nos currículos, inserindo estudos e ações advindas da Cultura Visual e do Ativismo Visual em realidades curriculares contextuais e perspectivais, é uma tentativa de fraturar com o conservadorismo, propondo debates contínuos no sentido de garantir e legitimar espaços emancipatórios onde a experiência imagética e o acontecimento visual sejam vetores significativos. Estamos diante de uma oportunidade de compreender um movimento polifônico visual onde vozes historicamente silenciadas possam então ser ouvidas, problematizadas e acionadas através da produção de sentidos que o texto imagético

evoca. A construção identitária em contextos de diversidade, a diferença dentro das diferenças, os conflitos contra as injustiças inseridos neste campo de reexistência, representações, significados e conhecimento, são algumas possibilidades que a experiência com a imagem potencializa.

Posicionando-se face a esta visão, a TEEC nos permite pensar novas concepções de currículo que o distinguem das ideias tradicionais, isto é, não sendo mais visto apenas como programa, grade curricular ou lista de conteúdos, mas sim, como algo mais complexo que envolve interações entre os diversos elementos curriculares. O Currículo é, pois, considerado um território de disputa e de consciencialização do indivíduo na busca de valores para a emancipação e libertação (SILVA, 2000; YOUNG, 2010; FREIRE, 1982; APPLE, 2000; GIROUX, 2000), aspectos que subentendem um vínculo com as transformações das sociedades.

O conceito de Currículo, nesta perspectiva, assume significado social e cultural, significado esse que nos interessa explorar no sentido em que orientamos este estudo enfatizando o “currículo como uma seleção ou construção cultural e social” (GOODSON, 2001, SACRISTÁN, 2000, SILVA, 2000, LEITE, 2002). Desta forma, compreendemos que as relações entre ativismo visual e currículo implicam considerar e/ou trazer para o centro do debate as “vozes excluídas do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1993) passando a incorporar as suas diversas manifestações culturais que expressam o seu modo de vida, o que requer, por sua vez, outra postura em relação ao desenvolvimento curricular (multi/inter) cultural.

Desta maneira, quando propomos uma educação dialogada com as ideias da Cultura Visual, os atores sociais envolvidos nesse processo tendem a construir e problematizar questões orientadas nesse contexto, o que possibilitará à compreensão das complexidades e subjetividades envolvidas, direcionadas a construção de *atos de currículo* orientados para estas demandas. Experiências formativas pautadas no uso de imagens podem caracterizar um currículo enquanto espaço de diálogo entre as culturas e também dentro da mesma cultura. Esta ideia nos apresenta outro componente que poderíamos designar de intraculturalidade, no sentido de que o que se pretende é buscar certas manifestações culturais que, não sendo pertença de todos os grupos, podem ser usadas como “dispositivos de diferenciação pedagógica” (CORTEÃO & STOER, 2003).

É nesse sentido que a perspectiva cultural, atravessada por questões identitárias tão caras para o campo curricular, que nos interessa neste artigo compreender como a experiência do ativismo visual e suas questões atreladas aos estudos da Cultura Visual podem constituir-se políticas educacionais e autonomias curriculares, instituídas de atos de currículo via etnométodos

visuais subsidiadas por três conceitos da TEEC: *atos de currículo; atores e atrizes curriculantes; autonomia e autorização curricular.*

Ativismo visual de estudantes nas mídias de reexistência: experiências imagéticas formacionais.

O Ativismo Visual é um conceito ainda pouco discutido. Segundo Santos (2016), inspirada em Zanele Muholi, é uma ideia que corresponde a uma perspectiva crítica de mundo, uma postura interventiva em relação à realidade. (SANTOS, 2016). Uma participação direta e efetiva de sujeitos que, comprometidos com causas pessoais e coletivas de injustiças e desigualdades, utilizam-se da produção de imagem como vetor de reexistência, desafiando o silêncio e a negligência da sociedade, principalmente do Estado.

Nesse contexto, historicamente, o movimento estudantil universitário sempre foi caracterizado em sua história como um importante e significativo vetor ativista de contra poder. Desde os “anos de chumbo” iniciados no Golpe Militar de 1964, esses grupos se mobilizam legitimamente através de organizações sociopolíticas (a exemplo dos Diretórios Acadêmicos) para ecoar suas vozes em nome de interesses pessoais e coletivos.

Na contemporaneidade, a Mídia Ninja (Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação) vem representando essa mobilização ativista a partir da produção de imagens ativistas. É uma rede de mídia atuante em mais de 250 cidades no Brasil com trabalhos também fora do país. É mundialmente conhecida por uma abordagem sociopolítica implicada com uma militância de ideais progressistas. O movimento teve origem em junho de 2011, por meio da Pós-TV, mídia digital do circuito “Fora do Eixo”, uma rede de produção cultural, que, na sua página da internet se descreve como

uma rede colaborativa e descentralizada de trabalho constituída por coletivos de cultura pautados nos princípios da economia solidária, do associativismo e do cooperativismo, da divulgação, da formação e intercâmbio entre redes sociais, do respeito à diversidade, à pluralidade e às identidades culturais, do empoderamento dos sujeitos e alcance da autonomia quanto às formas de gestão e participação em processos sócio-culturais, do estímulo à autoralidade, à criatividade, à inovação e à renovação, da democratização quanto ao desenvolvimento, uso e compartilhamento de tecnologias livres aplicadas às expressões culturais e da sustentabilidade pautada no uso e desenvolvimento de tecnologias sociais. (Página da Rede Fora do Eixo. Acesso em 12/07/2022).

O nome “Fora do Eixo” denota e conota um lugar de produção cultural circulante e atuante fora dos eixos dominantes e hegemônicos de cultura, jornalismo e informação. Dessa forma, a Mídia

Ninja tem origem em princípios de contra poder através da transmissão colaborativa de movimentos e manifestações sociais.

A linguagem visual da Mídia Ninja é conhecida pela reexistência, declarando-se ser uma alternativa à imprensa tradicional. O grupo ganhou repercussão internacional na transmissão dos protestos no Brasil em 2013 e atualmente, além das transmissões em fluxo de vídeo em tempo real, pela Internet, usando câmeras de celulares e uma unidade móvel, a rede possui um portal de notícias. Sua estrutura faz uso das redes sociais, como Facebook, Twitter, Flickr, Tumblr e Instagram na divulgação de notícias. Atualmente possui, através de uma rede colaborativa, editorias e comunidades Ninja, batizadas de "afluentes", em diversas regiões do Brasil e do mundo.

Em 15 de maio de 2019, Mídia Ninja convocou milhares de estudantes de várias universidades em todo o país a saírem pelas ruas em protesto contra o corte de 30% das verbas, anunciado pelo Ministério da Educação. O dia que ficou conhecido como “#15M EM DEFESA DA EDUCAÇÃO” foi marcado não apenas por gritos de protesto e passeatas, mas por uma gigantesca produção imagética (fotografias, cartazes, vídeos, charges, etc) para a mobilização, como também para a divulgação nas redes sociais. Nesse mesmo dia na cidade de Salvador, Bahia, em um carro de som, um dos líderes estudantis solicitou a multidão presente que fotografassem o movimento e compartilhassem naquele momento a grande “onda” com a *hashtag* #15M. Em questão de segundos, circulava de forma compartilhada e materializada nas redes uma gigantesca produção imagética que impactaria não só sociedade brasileira, mas também, a mundial.

O poder de mobilização nas redes através de imagens institui papel comunicativo significativo, dentro de uma aderência simbólica em que os sujeitos se relacionam consigo, com as coisas e com os fatos, elaborando conexões e alcances sociais antes impensáveis. Nesse sentido, usuários e consumidores sentem-se participantes e pertencentes a este livre espaço de produção de conteúdos nas redes. Quanto a isso, McLuran (1996) já apontava que “usuário é o conteúdo”, ou seja, cada membro é um meio de interação, incorporando o que lê, vê e o/ou ouve dentro do seu contexto sociohistórico e de acordo com suas categorias, sistema de valores (GOMES, 2020), transformando o conteúdo imagético produzido em algo que tenha serventia para sua realidade.

Nesse cenário, a universidade e seus atores sociais estão, a todo o momento, produzindo e consumindo imagens que direcionam sujeitos a (in) (re) flexões e produções de sentido formacionais. Em maio de 2019, a página do *Facebook/Instagram* da “Mídia Ninja” convocou os estudantes de todo Brasil a se tornarem um “Estudante Ninja” para, de forma colaborativa, ajudar na cobertura de

manifestações políticas pautadas nos modos de reexistência e contra poder no cenário da diversidade em busca de justiça social. Entretanto, observa-se que este movimento pode ser caracterizado como espaço aberto para eleição de símbolos e valores que, cristalizados e divulgados nas mídias através das imagens, ecoam os processos formacionais de seus autores, sejam no aparato técnico reprodutivo da imagem, seja nas representações polifônicas de discursos. Assim, temos caracterizado o vetor formacional do ativismo visual: ação cultural eletiva de valores e representações de contra poder hegemônico, materializadas na produção da imagem.

Figura 1 - Estudantes protestam contra a PEC 242/2016 que congela investimento na Educação por 20 anos.



Teresina (PI) — Foto: Aline Sousa / Estudantes NINJA

Fonte: Página do Instagram Estudante Ninja. Acesso em 12.05.2021.

Considerando o potencial emissor e receptor de mensagens que a imagem evoca, atrelado a todos os instituintes culturais e sociais provenientes do "acontecimento visual" (HERNANDEZ, 2006), (in) tencionamos este estudo também para o campo da práxis pedagógica, quando nos encontramos com o ativismo visual de estudantes, especificamente com os "Estudantes Ninja", lançado em maio de 2019. Essa convocação, feita via redes sociais através da *hashtag* #15M, teve como objetivo principal mobilizar estudantes de todo o país para a cobertura imagética das mobilizações contra os cortes financeiros na educação brasileira no dia 15 de maio de 2019. Em uma proposta criativa de

produção de fotografias e vídeos, que denunciasses através de narrativas visuais as implicações políticas e sociais que a educação estava atravessando naquele momento, milhares de estudantes de todo o país foram às ruas em defesa das universidades e escolas públicas. Em questão de minutos, o mundo conheceu através dos celulares e redes sociais, o ativismo visual de estudantes em um movimento que atravessou todo o território nacional.

Figura 2



Fonte: Estudantes Ninja. Foto: Luz Nunez Soto / Estudantes NINJA. 17/09/2019. Acesso em 26/03/2021.

Compreendemos que o movimento da Cultura Visual e seu desdobramento no “ativismo visual” configuram espaço formacional de intelecções em que conhecimentos diversos tornam-se pautas para pensarmos a formação a partir da imagem.

El activismo visual es la interacción de píxels y acciones para crear cambios. Los píxels son el resultado visible de todo lo producido por un ordenador, desde palabras creadas por un procesador de textos hasta todo tipo de imágenes, sonidos y videos. Las acciones son cosas que hacemos con estas formas culturales para crear cambios pequeños o grandes, desde una acción política directa hasta una representación (en la vida cotidiana o en un teatro), una conversación o una obra de arte. Una vez que hemos aprendido a ver el mundo, hemos dado uno de los pasos requeridos, pero solo uno de ellos. Ahora se trata de transformarlo. (MIRZOEFF, 2016, p.260)

Nesse sentido, o movimento dos Estudantes Ninja se aproxima semanticamente e dialogicamente de conceitos que vão ao encontro dos estudos sobre Currículo e Formação da TEEC. Tomamos a premissa de que, comprometidos e envolvidos em suas formações, estudantes são *atores e atrizes curriculantes* (MACEDO, 2017). Sujeitos pensantes e aprendentes que, envolvidos em implicações formacionais, tomaram para si, de forma colaborativa, a postura de ser um “Estudante Ninja” e, fazendo uso do ativismo visual, pautam as suas questões e problemáticas em imagens expostas e disponibilizadas nas redes sociais. Nessa perspectiva, fazem uso de etnométodos visuais que podem inspirar propostas que problematizem o currículo, mais especificamente, *atos de currículo* (MACEDO, 2017) da educação universitária. Dessa forma, se autorizam na ideia de *autonomia e autorização curricular* quando se tornam autores/criadores de imagens elaboradas naquilo que lhes atravessa.

Figura 3 - Estudantes vão às ruas contra os cortes anunciados pelo Ministério da Educação no governo de Jair Bolsonaro.



Salvador (BA), Foto: Jonas Santos / Mídia NINJA

Fonte: Estudantes Ninja. Acesso em 24/04/2021.

Inspirados na TEEC, concebemos *atos de currículo* enquanto compreensões de como podemos operar, via etnométodos, realizações e transformações curriculares a partir das implicações de atores e atrizes curriculantes em um caráter heurístico de possibilidades pedagógicas

Teoria Etnoconstitutiva de currículo e ativismo visual de estudantes:
interfaces teórico metodológicas a partir da experiência visual

etnorreferencializadas que orientam nossas práticas para concebê-las como “instituintes culturais passíveis de crítica, compreensão cultural e histórica.” (MACEDO, 2016, p.66). Essa condição atribui ao *ato de currículo* caráter problematizador pautado substancialmente na sua importância e pertinência para contextos educacionais transingulares. Desta forma, quando estudantes se posicionam imagetivamente através do ativismo visual, reverberam questões políticas, identitárias e culturais atravessadas de contextos formacionais. Logo, elaboram *atos de currículo* via etnométodos visuais, a partir da sua condição de *atores e atrizes curriculantes*: sujeitos autores de si, carregados de narrativas, produtores de políticas de sentido, intelectualmente autônomos em seus contextos de saber, aprendentes, reflexivos....

atores de segmentos sociais como teóricos legítimos das suas realidades, porque portam capacidades de descritibilidade, inteligibilidade, reflexibilidade, analisibilidade e sistematibilidade de suas experiências, ou seja, produzem pontos de vista, opiniões, definições de situações, sistematizações e legitimizações simbólicas sobre a vida e o mundo, isto é, são criadores de etnométodos e com eles instituem realidades” (MACEDO, 2017, p.33)

Figura 4 - Manifestação de estudantes contra a PEC 242 em Salvador - Bahia.



Fonte: Estudantes Ninja. Acesso em 06.01.2021

Logo, existe uma relação imbricada entre os conceitos de *atos de currículo* e *atores/atrizes curriculantes*. Este diálogo se apresenta em um processo retroalimentativo de ações fundamentalmente generativas, criativas e propositais, em que as relações estabelecidas são

conjugadas em um processo intelectual para horizontes pedagógicos, onde o contrário também pode ser percebido. Isso significa inferir que *atores e atrizes curriculantes*, criadores de *atos de currículo* via etnométodos, fazem uso de suas elaborações em um processo intercrítico não apenas para a espera de um resultado formacional previsto. Mas também, o fazem para proveito da experiência da criação do próprio ato em si e de seus desdobramentos nas realidades vividas.

Essa condição nos coloca enquanto território de experiência (LARROSA, 2011) potencialmente enriquecido, sob a luz de não apenas instituir um *ato de currículo*, mas, aprender com ele. Nesse sentido, criação, atuação, avaliação e aprendizagem se interconectam nesses conceitos da TEEC, em um diálogo constante entre criador *versus* criatura que, tem como via de materialização, etnométodos visuais atravessados de instituintes humanos e por consequência culturais, que tenham na experiência vivida teor significativo. Com isso, aproximamos o conceito de atos de currículo com o debate a respeito da "experiência" proposto por Larrosa (2011), quando nos diz que,

A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”.(LARROSA, 2011, p.6)

Esse contexto nos direciona ao diálogo com outro conceito apresentado pela TEEC: *autorização e “autonomização curricular*. Nesse sentido, compreendemos que a autorização se faz através do nosso poder de decisão, “ancorada na nossa condição de decidir sobre os meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência. (MACEDO, 2021, p. 27) em escolhas e meios que nos colocam enquanto sujeitos pensantes e aprendentes.

Isso se justifica pela histórica desautorização de *atores e atrizes curriculantes* pelas ditas “autoridades curriculares” ao longo dos tempos. Sujeitos pensantes e aprendentes foram, ao longo dos tempos, violentamente excluídos dos processos e desautorizados a pensar, discutir, debater e participar de qualquer movimento e prática social ascendente, principalmente no que diz respeito às

suas condições de formação, interesses e implicações. Essa realidade caracteriza a desautorização como um mecanismo de sustentação de práticas sociais reprodutivas, interessadas na manutenção e sustentação de uma sociedade onde o conhecimento é para poucos e prioritariamente exclusivo para grupos dominantes.

No sentido contrário, a TEEC reconhece na ideia de *autorização* contexto fundamental para agregar as implicações de *atores e atrizes curriculantes* para um currículo perspectival e relacional. É principalmente através dessas autorizações que tomamos a prática cultural e significativa enquanto construto experimental curricular. Não conseguiremos efetivamente instituir um cenário curricular inclusivo e de caráter *etno* se não nos apropriarmos qualitativamente das autorizações de sujeitos, implicando na construção da autoria o que essencialmente demanda a participação efetiva do “outro” com todos os seus sistemas de criações dialogados com seus valores e referências contextuais.

Quando dialogamos com a ideia de *autorização* apresentada e defendida pela TEEC com o nosso construto de pesquisa, compreendemos que estudantes são *atores e atrizes curriculantes* que se autorizam através de etnométodos visuais nas mídias de reexistência. Essa perspectiva nos coloca em um espaço de debate onde autorizar-se significa conhecimento estratégico da produção de imagens, interconectada com as implicações pelas quais estudantes vivenciam e experienciam.

A autoria visual subsidiada via etnométodos visuais resulta em plural ação hermenêutica, fundamental para “comprendermos as compreensões” de como estudantes ativistas visuais se posicionam politicamente e como esse movimento imagético se desdobra em proposições formacionais. Assim, o “ativismo visual das mídias de reexistência” ganha substância dialógica e dialética com o conceito de autorização abordado pela TEEC. Mais especificamente, se insere nas prerrogativas que compreendem a ideia de autorizar-se visualmente no campo do currículo e da formação.

Nesta linha de pensamento, a ideia de “autonomização” surge enquanto complemento para o conceito de “autorização”. Para isso, fazemos uso da crítica de Josso (2002) quando, reconhecendo as problemáticas de cenários curriculares prescritivos que idealizam uma proposta curricular ideal, nos fala da importância de um olhar questionador para estas perspectivas.

Isso significa reiterar as orientações que a TEEC nos aponta enquanto horizonte de trabalho formacional, principalmente no que diz respeito ao seu caráter relacional e socioculturalmente orientado. Para que essas premissas curriculares se tornem viáveis e operadas numa lógica de “autonomização”, a “autorização” precisa ser garantida e experimentada. Logo, existe uma relação

direta entre essas duas ideias e esforços precisam ser feitos para que essa condição, muito cara para a TEEC, de fato, oportunize estratégias curriculares inclusivas e participativas, compreendendo a liberdade de decisões, adaptação e recontextualização de necessidades e especificidades no processo de construção curricular, naquilo que julguem imprescindíveis para determinados grupos e suas realidades. (MORGADO, 2003).

Ao olharmos para o debate proposto neste artigo, compreendemos que as ideias de “autonomização” e “autorização” se retroalimentam quando nos cercamos dos pressupostos que a TEEC acredita. Isso significa dizer que o ativismo visual de estudantes, resultantes de processos de autoria, posicionam-se em favor de uma autonomia curricular livre, independente e insubmetível a qualquer vetor hegemônico. Nesse contexto, valores dialogados com ideias sobre democracia, justiça e coletividade se fazem necessários quando pensamos no currículo e na formação.

(In) conclusões

Chamamos esta sessão de (in) conclusões a partir do caráter provisório relacional que espaço x tempo apresenta no decorrer da história. Logo, as ideias até aqui apresentadas fazem profunda relação com o contexto contemporâneo da Cultura Visual e suas relações socioculturais atuais, o que nos permite dizer que o debate aqui proposto é marcado por especificidades e transingularidades.

Dessa forma, podemos afirmar que chegamos até certo ponto em nossas reflexões. Chegamos naquilo que foi qualitativamente possível e rigorosamente observado dentro do campo das ciências da educação a partir de valores de multirreferencialidade. Trouxemos para esse estudo significado valorativo das possíveis relações existentes entre uma teoria que se propõe a inclinações e mudanças na forma de pensar currículo dentro de um ativismo visual pulsante. E a partir do olhar etno, percebemos criticamente os posicionamentos em campos conceituais dos quais debruçamos nosso olhar dialogando com debates sobre ideias existentes na educação.

Esse esforço metodológico nos apresentou a indissociabilidade de teoria e prática, onde a teoria se mostra na ação e nas cotidianidades estudantis com o ativismo visual, demarcando e reafirmando as orientações que a TEEC subsidia em uma forma outra de pesquisar no campo do currículo e da formação. O ativismo visual de estudantes reverbera um cenário de estudo multirreferencial. Considerando o potencial imagético que a imagem evoca, esse movimento sugere (in) tensa participação e aprofundamento das questões políticas e culturais apresentadas por estudantes a partir das suas autorizações e elaborações imagéticas expostas nas redes.

A experiência imagética significativa retrata as implicações pelas quais estudantes são atravessados e que, no lugar de *atores e atrizes curriculares*, suas imagens podem ser problematizadas. Acreditamos que, dentro das premissas que a TEEC nos apresenta, todas as vozes precisam ser ouvidas e acolhidas, assegurando desta maneira o espaço da diversidade e da diferença na elaboração de referenciais curriculares.

Para além disso, este artigo sugere que experiências e experimentações imagéticas sejam melhor potencializadas nas práticas curriculares. O caso dos “Estudantes Ninja” é um exemplo de como a imagem mobiliza alunos e alunas e a partir deles, podemos inferir que o movimento da Cultura Visual sugere práticas outras que devem ser agregadas às práticas pedagógicas contemporâneas, onde o vetor da imagem seja construído agregador nos espaços formativos. Desta maneira, o potencial imagético revela-se imbricado em contextos estéticos, sociais e culturais, onde a formação qualitativa se faça por experiências outras através de um currículo aberto a implicações, desejos e afetividades daqueles a quem interessa a formação.

Referências:

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis, 1993.

CORTESÃO, L. & STOER, S. R. “A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula”. In GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F.B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FONTCUBERTA, Joan. *La fúria de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Edición en formato digital.* Galaxia Gutenberg. febrero 2016.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie.* New Jersey: Printice Hall, 1976.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983 (Tradução de Dadmar Zibas)

GOMES, Antenor Rita. **As imagens nas configurações educativas contemporâneas. A perspectiva da Cultura Visual.** Paco Editorial. 2020. 1ª ed. 142 p.

GOODSON, I. F. **O Currículo em Mudanças: Estudos na construção social do currículo.** Porto, Porto Editora, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. *De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. Universidad de Barcelona. Espanha. 2006

LAROSSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: dez/2018.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002

MACEDO, R.S., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas** (online). Salvador: EDUFBA, 2009

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Ed CRV. 166 p. 2 ed. Curitiba. 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos : da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação**.- Salvador: EDUFBA, 2018.141p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. Petrópolis. 7ª Edição. Vozes, 2018.

McLUHAN, Marshall, POWERS, Bruce R. *La Aldea Global*. 3. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996.

MIRZOEFF, Nicholas. *Cómo ver el mundo*. Barcelona: Paidós, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo. Uma reflexão sobre a Prática**. 3ª Edição. Porto Alegre, Artimed, 2000.

FONTCUBERTA, Joan. **La fúria de las imágenes. Notas sobre la postfotografía**. Edición en formato digital. Galaxia Gutenberg. febrero 2016.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria crítica do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Teoria Etnoconstitutiva de currículo e ativismo visual de estudantes:
interfaces teórico metodológicas a partir da experiência visual



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 14/10/2022
Aprovado em: 20/09/2023