



FOTOGRAFIAS ESCOLARES COMO EVENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Gustavo E. Fischman e Gabriela Cruder

RESUMO – *Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação.* Em um mundo cada vez mais globalizado e, simultaneamente, fragmentado (no qual as fronteiras fixas das comunidades e agências tradicionais tais como a família, a escola e a nação estão constantemente sendo desafiadas e realocadas) é necessário desenvolver outros instrumentos e metodologias que melhor exponham as complexidades dessas transformações. Esse artigo propõe que uma das possíveis abordagens para melhor entender a fragmentação dos contextos sociais, as novas dinâmicas sociais, políticas e culturais e suas implicações para a educação comparada, é analisar símbolos culturais recorrentes do cotidiano, tais como fotos escolares, como objetos alegóricos. Como esse artigo vai discutir utilizando fotografias escolares como dados de pesquisa, essa não é um projeto trivial, idealista ou mecânico e requer o desenvolvimento de novas maneiras de ver. **Palavras-chave:** *educação comparada, cultura visual, fotografia, perspectivas pós-fundacionais.*

ABSTRACT – *School photographs as events in educational research.* In a world of increased globalization and simultaneous fragmentation (in which the fixed borders of traditional communities and agencies such as the family, the school, and the nation are in constant disruption and relocation) it is necessary to develop other tools and methodologies that more fully expose the complexities of these transformations. This article proposes that one possible approach to better understanding the fragmentation of social contexts, the new social, political and cultural dynamics, and their implications for comparative education, is to analyze prevalent and everyday cultural signs, such as school photographs, as allegorical objects. As this article will elaborate using school photographs as research analyzers, is not simply a trivial, idealistic or mechanical endeavor and requires the development of different ways of seeing. **Keywords:** *comparative education, visual culture, photographs, post-foundational perspectives.*

O crescente interesse da pesquisa acadêmica pelas experiências visuais e a multiplicação de estudos sobre o ver e o visto respondem a uma inequívoca realidade social e cultural: as imagens se tornaram um meio onipresente e dominante de circulação de signos e informação (Fischman, 2001). Muitos dos eventos icônicos do cotidiano, como assistir a filmes, olhar vitrines, e o consumo televisivo, são experiências centrais da urbanidade moderna e do capitalismo globalizado. Elas exigem que o espectador seja capaz de seguir e compreender regras visuais implícitas, desenvolvidas através de uma rápida trajetória de imagens sucessivas.

Entretanto, o ato físico de ver a aparentemente infindável multiplicação de imagens e seus efeitos saturadores é apenas uma parte de nossas experiências visuais cotidianas. Na matriz do visual também está inscrito aquilo que existe e não pode ser visto, através de quais lentes o visível e o invisível se tornam inteligíveis, e o lugar espacial e temporal do observável e do observador, todos estes aspectos que determinam o que está ali para ser visto e não visto.

Especificamente, no campo da educação, as imagens se tornaram poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de idéias sobre educação. Imagens sobre escolas estão influenciando a percepção do público sobre os objetivos da educação e quais são os meios de atingir estes objetivos (Giroux, 2000). De fato, uma rápida pesquisa sobre os meios de comunicação de massa demonstra que mudanças em sistemas educacionais, sejam elas curriculares, avaliativas ou financeiras, são freqüentemente apresentadas através de metáforas e imagens, talvez até mais do que através de argumentos lógicos. Mesmo quando as imagens conflitam com as fontes de informação, elas aparentam ser extremamente poderosas na condução da percepção do público numa determinada direção. Além disso, conforme argumenta José Van Dijck, em seu estudo sobre a popularização do conhecimento científico, “além da invocação do *logos*, apela-se freqüentemente ao *pathos* e ao *ethos* para persuadir o público em geral sobre a validade de uma determinada interpretação. O apelo popular muitas vezes se forma através do uso evocativo de imagens mentais ou de histórias cativantes – ou através de *imagens e imaginações*” (1998, p. 10).

No entanto, a análise destas imagens populares raramente é considerada pelos comparativistas como uma área relevante a ser investigada¹. Uma rápida revisão de diversas publicações em pesquisa comparada mostra que, à exceção de tabelas, mapas e alguns diagramas, não há praticamente nenhum uso de imagens. O aspecto visual limita-se, na maioria das vezes, à diagramação do texto².

Este desprezo do “visual” é muito surpreendente se considerarmos o uso cada vez mais sofisticado de imagens na maioria das formas de apresentação de informação no mundo atual. Como afirma Martin Jay:

O modelo de leitura de textos, que serve produtivamente como metáfora mestra das interpretações objetivistas de uma série de fenômenos diferentes, está agora dando lugar a modelos de encenação e visualidade, que se recusam a ser descritos em termos exclusivamente lingüísticos. O figural está resistindo à subsunção sob a rubrica da discursividade, a imagem está exigindo seu próprio modo de análise (Jay, 1996, p. 3).

O modelo de encenação e visualidade observado por Jay foi conceitualizado, na melhor das hipóteses, como a “viragem imagética” e, na pior, como a “ditadura das imagens”. Nas palavras de TWJ Mitchell,

A Viragem Imagética observa a forma na qual o pensamento moderno se reorientou em torno de paradigmas visuais que parecem ameaçar e subjugar qualquer possibilidade de domínio discursivo. Na Europa é possível identificá-la com a investigação fenomenológica sobre a imaginação e a experiência visual; ou com a “gramatologia” de Derrida, que descentraliza o modelo “fonocêntrico” de linguagem, deslocando a atenção dos traços materiais visíveis da escrita; ou com as investigações da Escola de Frankfurt sobre a modernidade, a cultura de massas e as mídias visuais; ou com a insistência de Michel Foucault numa história e teoria do poder/conhecimento que expõe a brecha entre o discursivo e o “visível”, o visível e o dizível, como sendo a falha crucial dos “regimes escópicos” (Mitchell, 1994, p. 9 e 12).

Freqüentemente, a viragem pictórica é associada ao uso de abordagens e conceitos pós-modernos e pós-estruturalistas, e esta associação parece ser uma das principais dificuldades para sua incorporação crítica no campo da educação comparada. Anthony Welch, um conhecido comparativista, por exemplo, se opõe ao uso da “imagem” na educação comparada. Ele argumenta que isto é uma manifestação do pós-estruturalismo e do pós-modernismo neste campo, e que aqueles que usam imagens não são capazes de fazer distinções qualitativas entre elas. Nas próprias palavras de Welch:

Grande parte do pensamento pós-estruturalista, especialmente a pós-modernidade, nos deixa sem rumo num mar de distanciamento irônico e blasé. Ficamos flutuando à deriva como observadores passivos do mundo social, assistindo à crescente maré de imagens, mas incapazes de distinguir entre imagens da pobreza do Terceiro Mundo, de um lado e, de outro, os rituais dos funerais de um estilista da alta costura como Gianni Versace, ou da Princesa Diana, prestigiados por uma constelação de celebridades. Todas imagens (Welch, 1999, p. 42).

Welch e outros (Masseman e Welch, 1997; Torres, 2000) argumentam que abordagens não-críticas pós-modernas oferecem muito pouco no sentido de melhorar nossa compreensão e não constituem ferramentas mais apropriadas para o nosso campo do que seus predecessores não-críticos modernistas ou

positivistas³. Estes conhecidos e respeitados comparativistas expressam importantes preocupações e argumentos críticos sobre o conteúdo político e a possível manipulação de imagens. Estas preocupações, combinadas com o desafio de atribuir um significado *absoluto* a uma imagem, são problemas substanciais para pesquisadores de qualquer campo, e deveriam ser atentamente consideradas por qualquer programa de pesquisa que queira usar imagens. Além disso, nós entendemos aquelas posições críticas como mais uma indicação da importância das imagens na vida contemporânea. De fato, gostaríamos de argumentar que, ao invés de descartar o campo do visual como um modismo na pesquisa social, os comparativistas deveriam incorporar criticamente ferramentas analíticas e metodológicas para utilizar as informações contidas em imagens.

Num mundo de crescente globalização e simultânea fragmentação (onde os limites fixos de comunidades tradicionais e agências, como a família, a escola e a nação, estão em constante ruptura e mudança), é necessário desenvolver outras ferramentas e metodologias que exponham, de forma mais abrangente, as complexidades destas transformações. Uma abordagem possível para entendermos melhor a fragmentação dos contextos sociais, as novas dinâmicas sociais, políticas e culturais – e suas implicações para a educação comparada – é analisar signos culturais prevalentes e cotidianos, como a fotografia escolar, como objetos alegóricos. Isto, conforme será elaborado nas seções seguintes, não é simplesmente uma tarefa trivial, idealista ou mecânica e requer o desenvolvimento de diferentes modos de ver (Berger 1972).

O que há em uma fotografia?

Dado o hiato temporal entre um objeto e sua imagem, e já que tal objeto necessariamente já desapareceu no momento em que eu vejo uma imagem, poderia haver ali um tipo de jogo fantas(magorico)tico? Seria possível uma fotografia surgir como imagem sonhadora? Ou, se formos ainda mais longe, tomando emprestada a famosa metáfora de Freud, poderíamos dizer que uma fotografia literalmente realiza os trabalhos do inconsciente? (Dubois, 1998, p. 88).

Em outro trabalho, Fischman (2001) analisou o exemplo de uma fotografia escolar da Argentina. Ela mostra um aluno vestindo um uniforme branco, posando e sorrindo em frente a uma estante de livros que, conforme o autor (2001) observou, não eram livros de verdade, mas sim livros pintados sobre a parede do fundo. Aqueles eram livros que não podiam ser lidos; livros retratados sobre uma parede, livros-afresco que são a imagem-sinônimo de *livros bem cuidados*. É uma imagem que, de fato, corrobora o discurso do professor, aquele que cuida dos livros, que os mantém fora do alcance das crianças, agindo como o indispensável intermediário e zelador do conhecimento na escola, o privilegiado que

guarda o código capaz de decifrá-lo. Quais os possíveis pontos de vista que a fotografia está oferecendo à visão das crianças? Aqueles eram apenas livros pintados na parede, livros falsos que, através da distante linguagem do pano de fundo, expunham a impossibilidade de sua leitura. Livros proclamando o fechamento às possibilidades de aprendizado e emoção, supostamente envolvidas em todo ato de troca e exploração... Livros-não-livros: eles enfatizam e revelam um limite.

O pano de fundo da foto se apresenta como uma ausência deliberada em todas as atividades cotidianas. Aqui, em imagem, uma restituição real ocorre através da substituição daquilo que está ausente. Esta restituição substitutiva busca equilibrar a distância entre a prescrição social “nós vamos à escola para aprender a ler e escrever”, e aquilo que realmente acontece ali. A fotografia, portanto, permitia que os pais fizessem um recorte e também que lessem um momento dentro do processo de engajamento do currículo. A fotografia, como articulação que funciona entre o que está instituído e o que é instituinte, tornava aparente a tensão entre os dois.

A pose favorita do ritual anual da fotografia escolar resgata e põe em funcionamento certos elementos que, do ponto de vista do simbolismo compartilhado, revelariam o que realmente acontece nesta instituição. A criança segura um lápis, nós supomos que ela escreve; também vemos livros – as crianças lêem na escola. Estes elementos materiais (objetos-signo), símbolos máximos da cultura escolar, desempenham seus papéis neste enredo. Eles foram arranjados de forma que, à primeira vista, nossa leitura da cena pode sugerir que parece haver uma abordagem bastante livre e autônoma das atividades de leitura naquele local. Vemos uma criança sorridente e, seduzidos pelo encanto da fotografia pseudo-instantânea, chegamos até a presumir que ela sabe ler e escrever! E ainda assim, o fundo escolhido grita a sua verdade, vem à luz, e passa a ser o ponto focal. O espaço do fundo encapsula um grupo de significados, e a encapsulação, escreve Metz, é “parte dos mecanismos de passagem... que facilitam a passagem de um ‘texto’ a outro (= termo freudiano), do latente ao aparente; uma passagem que obviamente distorce o primeiro enquanto (forma) o segundo” (Metz, citado em Gauthier, 1996, p. 157).

Fischman (2001) menciona que o menino da fotografia estava, na época, matriculado numa escola especial para crianças com “retardamento leve”, onde a leitura de livros verdadeiros era considerada difícil demais para as crianças, apesar de que este menino, especificamente, lia e criava histórias em quadrinhos em casa. Quando os pais do menino viram a fotografia, decidiram matriculá-lo numa escola regular no ano seguinte (Fischman, 2001). Se o olhar dos pais tivesse se direcionado um pouco para o fundo desta fotografia, para os livros pintados na parede, a imagem poderia tê-los levado a analisar a *tensão* entre o previsível e o que na realidade era observado ou acontecia. Eles teriam notado então a verdadeira distância que existia entre as crianças e os livros. Em outras palavras, este poderia ter sido o seu primeiro passo num questionamento que

finalmente tornaria aparente a persistente e incansável mediação (controle) exercida pelo professor durante as atividades de leitura em sala de aula.

Voltemos à fotografia do menino. Ele olha para nós com um sorriso que vem desde aquele momento. O seu sorriso permanece fixado no papel desde que ele foi fotografado naquele longínquo segundo ano primário na escola especial. Em primeiro lugar, é importante lembrar que esta é a fotografia de um estudante verdadeiro, tirada numa escola verdadeira. Em resumo, quem vê esta fotografia fica inclinado a entender a imagem dentro dos limites ou marcos de referência da chamada fotografia realista e este tipo particular de fotografia tem preocupações específicas. Baudrillard explica:

A fotografia dita "realista" não captura "aquilo que é". Ao invés disso, ela se preocupa com aquilo que não deveria ser, como a realidade do sofrimento, por exemplo. Ela prefere tirar fotos não de o que é mas de "o que não deveria ser" a partir de uma perspectiva moral ou humanitária. Entretanto, ela faz bom uso estético, comercial e claramente imoral da miséria cotidiana. Estas fotos não são a testemunha da realidade. Elas são a testemunha da total negação da imagem, de agora em diante designada a representar aquilo que se recusa a ser visto. A imagem é transformada em cúmplice de quem escolhe violentar o real (viol du reel). A busca desesperada por aquela imagem muitas vezes produz um resultado infeliz. Ao invés de libertar o real de seu princípio de realidade, ela aprisiona o real dentro deste princípio. O que nos sobra é a constante infusão de imagens "realistas" às quais apenas "retro-imagens" respondem. Sempre que somos fotografados, assumimos espontaneamente uma posição mental diante da lente do fotógrafo assim como sua lente assume uma posição sobre nós. Até o mais selvagem dos homens tribais aprendeu a assumir uma pose espontaneamente. Todo mundo sabe como fazer uma pose dentro de um vasto campo de reconciliação imaginária (1999, p. 1).

O olhar dos pais decodifica a preparação do cenário, a profundidade de campo expõe a montagem. É exatamente o seu olhar que destrói a suposta espontaneidade da cena, que só então se torna uma montagem. E é assim que, ironicamente, o efeito, de outra forma enganoso, do pano de fundo, passa a ser a própria evidência daquilo que realmente acontecia na sala de aula, uma realidade que pode muito bem ser parte de uma marca institucional.

Uma fotografia mostra "identidade"?

A fotografia foi inicialmente desenvolvida na Europa no início do século XIX. Ela rapidamente tornou-se uma ferramenta bem recebida e popular, desempenhando um importante papel na construção da identidade moderna e das forças do Positivismo. Diferentemente das funções sociais dos espelhos ou da pintura na era pré-moderna, feitos para serem vistos apenas por uma minoria, a

multiplicação e a expansão das imagens fotográficas permitiram o surgimento de muito mais espectadores, e também – e talvez mais significativamente –, permitiram que se vislumbrasse um novo sujeito, o cidadão-consumidor moderno.

Durante este período, a multiplicação de fotografias da multidão urbana, das feiras, dos arranha-céus, da fábrica e da escola aludia à noção de progresso. O cidadão moderno, além disso, mostrava e enfatizava, e assim tornava reconhecíveis, os traços do sujeito moderno consciente de si próprio, homogêneo e inteiro: o consumidor de espaços, espetáculos e bens urbanos. Durante a maior parte do período moderno, as imagens fotográficas buscavam mostrar a *realidade*, e a reprodução e a representação eram os dois aspectos cruciais da forma na qual as imagens funcionavam. No entanto, como Baudrillard e outros (Barthes, 1995; Hall, 1997; Jencks, 1995) explicam, na lógica pós-moderna deste capitalismo “glo-calizado”, a imagem como simulação substituiu a representação.

Se elas nos fascinam tanto não é por serem os lugares da produção de significado e da representação – isto não seria novidade – mas sim por serem os lugares do desaparecimento do significado e da representação, lugares nos quais somos capturados bem à parte de qualquer julgamento da realidade (Baudrillard, 1999, p. 237).

Baudrillard se refere aos regimes pós-modernos de visualidade; e sua posição tem tantos defensores quanto detratores (Virilio, 1994, 1997), mas os novos regimes de visualidade enquanto lugares de simulacro, retêm a qualidade de expor objetos e sujeitos. Uma fotografia “expõe” o sujeito enquanto território de investigação. Ela é uma unidade analítica que desenvolve uma narrativa ou história, que são fragmentos da exploração do eu. Além disso, enquanto *work in progress*, a fotografia nos impele a procurar, a perguntar e a vislumbrar, simultaneamente, as dimensões espaciais, seletivas e integrativas de nossa identidade. Olhar fotografias pessoais envolve transcender ao que elas têm de literal e deslocar o foco para a maneira na qual a subjetividade se forma. Ou, como observa Elkins, “Ver altera a coisa que é vista, e transforma quem vê. Ver é metamorfose, não mecanismo” (1997, p. 11-12).

Ver imagens fotográficas implica uma dupla metamorfose. A primeira, no olhar do observador, a outra, naquilo que foi organizado, capturado, enquadrado, registrado em imagem. E, ainda assim, também a metamorfose daquele que assente, que mostra a si próprio, que é mostrado, também está ali, olhando diretamente para a câmera enquanto diz: EU. “A transformação do sentido do ‘eu’ em ‘outro’” (Barthes, 1995, p. 44) está bem ali, sobre a superfície do papel que contém todos os traços do instantâneo fotográfico, a medição de luz e o disparo do obturador da máquina fotográfica.

Analisar a metamorfose que acontece nas fotografias é um exame tanto das relações apresentadas na imagem, através de seus componentes reais, quanto do contexto de sua enunciação. *Eu* olho para a câmera, *voce* (a câmera, o fotó-

grafo) me olha, *ele/ela* olha a fotografia, e só então ela passa a “fazer sentido”; a fotografia produz significado através do (imperativo) olhar do outro (mundo social).

Eu olho para você, você se expõe, *ele/ela* olha para mim. Esta é a eterna tríade das relações envolvidas na visão fotográfica. As imagens exigem o olhar de um outro. O outro precisa ser perturbado pela imagem a fim de apreender o sentido e o significado da imagem, porque, conforme observa Silva:

No jargão freudiano, talvez o visual na imagem aluda ao exato momento em que a “libido” aparece. É o estilhaçar da consciência necessário para que acessemos o desconhecido, as forças do inconsciente, ou os novos mecanismos de percepção ainda não reconhecidos ao nível do discurso cotidiano... Como objeto do desejo, a fotografia nos impele a ir além de toda a evidência, a desmontar o quadro da obviedade a fim de apreender o que está por trás (Silva, 1998, p. 108).

As palavras de Silva são também uma indicação de que as fotografias não só fornecem evidência, como também documentam, exibem, mostram e escondem significados. Neste processo de esconder-e-revelar, não podemos presumir que as imagens sejam absorvidas com precisão pelo observador, que o significado de cada foto seja instantaneamente compreensível e explícito em si e sobre si. O significado de uma fotografia não pode ser apreendido sem considerarmos o contexto, ou as circunstâncias de sua produção, circulação e recepção (de Lauretis, 1984). Entretanto, como Elizabeth Cowie (1977), com propriedade, comenta, o significado nunca é absolutamente arbitrário em qualquer texto ou imagem.

Ao contrário, o concebível processo infinito de atribuir significado e significação a uma imagem é sempre, e somente, uma probabilidade teórica. Na prática, a imagem está sempre encerrada, presa em sua produção de significado ou então ela fica sem sentido, ilegível. Neste ponto, o conceito de ancoragem é importante; em todas as sociedades existem tecnologias desenvolvidas com o intuito de fixar as cadeias flutuantes de significados a fim de controlar o terror dos signos incertos (1977, p. 18).

De acordo com Baudrillard,

(...) o evento fotográfico reside no confronto entre o objeto e a lente, e na violência que este confronto provoca. O ato fotográfico é um duelo. Ele é um desafio lançado ao objeto, e um desafio que o objeto lança de volta. Só o que resta a quem ignora este confronto é buscar refúgio na criação de novas técnicas fotográficas ou na estética da fotografia. Estas são as soluções mais fáceis (1999, p. 180).

Mas não existem soluções fáceis. E, no entanto, dado o confronto provocado no encontro fotográfico, também poderíamos nos perguntar se existe ou não uma função adicional: o uso da fotografia como “analisador”.

A fotografia: um analisador do contexto escolar?

Segundo Guy Lapassade (1979), o analisador pode ser um dispositivo artificial (ex: um microscópio, um equalizador) ou um dispositivo natural (ex: o olho, o cérebro) que permite que a realidade seja deslocada de seus elementos constitutivos, sem a intervenção consciente da mente. Como Fernandez explica, de acordo com Lapassade, o conceito de analisador alude tanto a possíveis “eventos e acontecimentos, quanto a técnicas criadas sob-medida para induzir a expressão de informações que possam facilitar a revelação de significações anteriormente ocultas” (1998, p. 43).

Já que as instituições também funcionam de acordo com “contratos” implícitos, silenciosos, não escritos, os educadores comparativos precisam se apropriar de ferramentas capazes de ajudá-los no “deslocamento” destes elementos. É assim que a fotografia poderia se tornar uma “articulação”, um estratagem, ou um mecanismo de desativação da tensão que existe entre o que é instituído e o que é instituinte. Quando acessarmos o epicentro desta tensão, que é o que contém o significado encoberto ou latente, talvez então consigamos passar a *ver*.

Ver fotografias escolares como analisadores e, assim, repletas de informações, significados e tensões culturais, requer também que reconheçamos a presença da ambigüidade. A *ambigüidade intrínseca* do *status* das imagens, tanto como substância material, contendo a informação, quanto como representação icônica, direciona nosso olhar para a relação parece-ser que todas as imagens incorporam.

A fotografia evoca um regime de “faz-de-conta”, baseado na certeza categórica da existência real daquilo que está representado. O *status* icônico de uma fotografia como representação e, simultaneamente, como o próprio traço daquilo que está representado, leva a uma suposição, um fato socialmente ampliado e aceito, que estabelece um marco de referência para a relação entre o observador e um regime discursivo específico (Foucault, 1993). A imagem fotográfica é muitas vezes lida como se fosse real, dentro da visão de que ela é total, verdadeira e objetivamente informada pela realidade, daí seu poder de autenticação.

A fotografia também é ilusão

Produzir um registro fotográfico requer o uso de um mecanismo técnico específico, a câmera fotográfica. Este mecanismo pode ser simples ou complexo, manual, automático ou digital, mas em todas estas variações há uma característica unificadora. Todas as câmeras produzem imagens, que não são apenas registros de uma determinada coisa, mas também signos que pertencem ao campo da produção de significados. O processo de produção de significados envol-

ve simultaneamente dimensões subjetivas e objetivas. Seja qual for o papel social desempenhado por uma imagem (como evidência em tribunais, identificação pessoal num passaporte, ou símbolo de poder, sexo ou felicidade na publicidade), a criação de imagens fotográficas usando a lente de uma câmera envolve um certo grau de escolha *subjetiva* através da seleção, do enquadramento e da personalização. Mas a escolha subjetiva é entendida em termos do papel social da imagem, porque um signo fotográfico não pode ser definido fora de suas referências ou de sua eficiência pragmática. Neste sentido, a fotografia é uma ação social e não apenas a expressão de um mero feito técnico. Como observa Baudrillard,

Este é o princípio da experiência imaginária (la loi de l'imaginaire). A imagem deve nos tocar diretamente, impor sobre nós a sua ilusão peculiar, falar para nós em sua língua original para que sejamos afetados por seu conteúdo. Para operar uma transferência de afeto para a realidade, é necessário que haja uma clara (resolução) contra-transferência da imagem (1999, p. 182).

Os atos de medir a luz, escolher o enquadramento, focar, clicar, “congelar”, e finalmente pressionar o disparador da máquina, capturam aquilo que se tornará visível, e aquilo que permanecerá invisível, excluído, ou descartado. O que fica fora do campo, fora do quadro da fotografia, é exatamente aquilo que a imagem não é, o que a fotografia não representa, e ainda assim, serve de suporte para a sua existência. O quadro estabelece os limites entre a imagem e todo o resto, e este processo de criar limites permite que a fotografia exista. Neste isolamento, o interior de uma imagem fotográfica remete a – e muitas vezes representa – tudo aquilo que permanece fora da fotografia (Calvino, 1988).

Fotografias, o que vocês revelam, o que vocês escondem?

Diversas perspectivas sobre as possibilidades da fotografia, na construção da identidade, sugerem que o uso da narrativa é um auxílio eficaz no processo subjetivo de elaboração da realidade, através do qual todas as pessoas criam enredos, histórias e por fim, significado (Vila, 1996). Nesta linha de investigação sobre a construção do significado, vários autores utilizam a noção de *evento* de Michel de Certeau, e aplicam-na ao estudo da fotografia, analisando de que forma um evento desvela uma determinada história dentro de uma fotografia.

Michel de Certeau alude ao “evento” como o cerne constitutivo do texto em historiografia. O caráter de “evento” de uma imagem – no sentido de que ela demanda inteligibilidade – requer um sujeito que a situe discursivamente, para que ela possa atender a esta demanda. Em outras palavras, esta exigência de inteligibilidade requer que os signos reproduzidos numa imagem se transformem nas próprias circunstâncias dentro das quais a sua estrutura contextual e

associativa agirá no sentido de reproduzir com eficácia, tanto o sentido, quanto a inflexão emocional daquilo que está representado. Neste caso, é importante que o sujeito se posicione dentro do quadro discursivo que simultaneamente conecta e explica uma imagem. É este posicionamento que, em fotografia, gera espaços que contribuem com os processos de formação da subjetividade, entrando assim no campo da pedagogia (Giroux, 1996).

Se considerarmos que a função primordial da fotografia é a de analisador, podemos entendê-la não meramente em termos daquilo que ela é – presença, representação e simulacro daquilo que está ausente – mas também em termos de todas as suas possibilidades de intervenção no presente real do tempo institucional. O que deve ser enfatizado é o fato de que é precisamente destacando sua função de analisador que a fotografia poderá desafiar a noção de tempo “positivo”, incluindo tacitamente, na própria fisicalidade do tempo que uma fotografia representa, a busca por aquilo que não foi dito nem elaborado.

Seja ela signo, objeto ou intérprete, uma fotografia instantânea materializa a inexorabilidade do objeto *tirado* de seu mundo. E ainda assim, ali está ele, numa foto, onde podemos antever a chance de resgatar a condensação de tensão que somente o olhar, qualquer olhar, poderá *tornar visível*: a consciência. Ou, como afirma Regis Debray (1994, p. 98, “o poder secreto das imagens é inquestionavelmente o poder de nosso próprio inconsciente (desestabilizador enquanto imagem, e não completamente estruturante enquanto linguagem)”.

Alguns podem pensar que isto é apenas uma questão de terminologia, que o impulso de ver uma fotografia como *analisador* e *evento* pode não fazer diferença alguma. Entretanto, perceber uma fotografia como analisador nos leva a uma exploração abrangente do visível em sua verdadeira sofisticação. Isto envolve trazer à luz, expor e antever a possibilidade de penetrar o que não é revelado, ainda que esteja presente. Além disso, enquanto analisador, a fotografia oferece oportunidades para que suas tensões sejam reveladas, para que seja feita uma profunda reflexão sobre a possível transformação do campo escolar; para enfatizarmos o cerne *participante* da visão, e, essencialmente, para fazermos uso pleno da fotografia e de sua ambigüidade essencial.

É somente como analisador que a fotografia é capaz de produzir uma exploração abrangente do visível e de toda a sua substancialidade porque, conforme Jean Baudrillard contundentemente argumentou,

A maioria das imagens fala, conta histórias, o seu ruído não pode ser diminuído. Elas obliteram a significação silenciosa de seus objetos. Precisamos nos livrar de tudo aquilo que interfere e encobre a manifestação da evidência silenciosa. A fotografia nos ajuda a filtrar o impacto do sujeito. Ela facilita a deflagração da magia (negra ou não) própria do objeto (1999, p. 175).

Fotografias... E daí?

Este texto se propõe a refletir e discutir sobre os desafios e possibilidades de incorporar a cultura visual no campo da pesquisa educacional comparada, partindo de uma perspectiva pós-fundacional e híbrida. Estas reflexões surgiram de uma única fotografia, e ainda assim, esta perspectiva vai além da exortação a usar fotos, desenhos e outras imagens como acessórios em voga para o todopoderoso texto. A incorporação crítica, seja através da utilização de tecnologias visuais para registrar informações, entrando no estudo dos aspectos visuais de situações educacionais e culturais, seja usando imagens gráficas (ensaios fotográficos, desenhos animados, e filmes), no processo de comunicar os resultados de uma pesquisa, requer atenção e não se limita aos fenômenos da visão e das imagens.

A análise da atual cultura de imagens, como a manifestação de mudanças sociais, culturais e econômicas – nas quais a consolidação das redes globais de entretenimento e informação e o impacto de novas tecnologias da imagem são fatores fundamentais – não deve ser entendida meramente como um problema técnico. O que está em jogo é uma reorganização de regimes de visibilidade, na qual as imagens que nós somos capazes de ver e aquelas que permanecem invisíveis desempenham um papel crucial na reconfiguração dos procedimentos, tradições e práticas sociais, econômicas e culturais. Esta reconfiguração, afirma Magaldy Téllez,

(...) acontece, de acordo com a análise de Paul Virilio, não por causa da quantidade e qualidade de imagens aparentemente fora de controle, mas porque nós estamos vivendo numa época em que a proliferação de imagens em constante mutação está simultaneamente abolindo distâncias e criando o tempo instantâneo, que está criando um senso do agora sem o aqui (Téllez, 2000, p. 195).

As novas coordenadas de tempo e espaço configuram uma lógica que vai além da percepção tradicional das diferenças sociais. Estas diferenças, manifestadas nos processos e práticas de uma cultura visualmente inundada, estão circulando não apenas conhecimento, mas também desejos e esquemas de percepção e interpretação do mundo e de nós mesmos. Quando o horizonte simbólico dos espaços públicos modernos, como as escolas, é continuamente desafiado e, portanto, deslocado pelo hiper-consumo de imagens movendo-se em todas as direções, estas mesmas imagens se tornam os principais desorganizadores e re-organizadores de percepções, interpretações, conhecimentos, sensibilidades, preferências, atitudes, lealdades e fidelidades.

Um dos argumentos centrais deste artigo é que na matriz do visual também está inscrito aquilo que está ali e não pode ser visto, através de quais lentes o visível e o invisível passam a ser inteligíveis, e o lugar espacial e temporal do observável e do observado, aspectos todos que limitam o que é possível ver e

não ver. Finalmente, meu tratamento da cultura visual e da educação comparada não se limita a detectar um “ponto cego” neste campo. Este não é apenas um apelo aos comparativistas para que se tornem mais visualmente orientados, sejam mais autocríticos, e, especialmente, para que não sejam mais “científicos”. O que realmente conta é se a abordagem híbrida usada neste artigo ajuda ou não no desenvolvimento de um compromisso pós-fundacional, que reflete os sentimentos sobre o trabalho genealógico de Foucault, onde ele:

(...) não produz critérios de pensamento ou ação; ele apenas oferece uma atitude em relação à vida em cada compromisso. Quando agimos ou julgamos, devemos fazê-lo de acordo com aquilo que acreditamos. Nós somos a favor de legitimar uma ação quando somos a favor desta ação; mas nós também adivinhamos, genealógicamente, que não podemos fazer com que esta crença perdure – universalmente, invariavelmente, necessariamente, normativamente, em qualquer forma totalizada. Para alguns, isto será suficiente; para outros, será permanentemente inquietante (Foucault citado em Margolis, 1993, p. 59).

Esta última citação permite que tornemos inteligível uma resposta preliminar ao eternamente importante *E daí?* O uso de metodologias não-convencionais – e suas nuances teóricas – constitui um desafio às formas mais tradicionais de fazer educação comparada. A incorporação da cultura visual é um desafio, não uma tentativa deliberada de reinventar a pesquisa comparada, nem tampouco uma forma sábia de proclamar, como no velho ditado, que em terra de cego quem tem um olho é rei. Nossa motivação é investigar idéias e ferramentas a fim de superar limitações na pesquisa educacional, em busca de desenvolver novas questões, enquanto sugerimos possíveis respostas aos nossos problemas. Este desafio tem muitas cores, figuras, vozes e modalidades, que podem fornecer ferramentas, idéias e recursos úteis tanto para pesquisadores quanto para educadores. Em resumo, o mundo das imagens não deve ser ignorado, a não ser que queiramos evitar ver o quadro inteiro.

Notas

1. Durante a década de 1990-2000, o campo da educação comparada viu o surgimento de diversos trabalhos que investigavam criticamente tópicos e aspectos relacionados à cultura visual e educação, principalmente Nóvoa (2000) e os trabalhos pioneiros de Paulston (1999). Entretanto, apesar destes notáveis esforços, a educação comparada, entendida como um campo, tende a evitar o exame da cultura visual, e os debates necessários sobre o valor epistemológico das imagens na educação comparada.
2. Assim como no caso de William C. Cummings (1999), quando faz uso especial da diagramação *layout* em seu artigo “The Institutions of Education”. Outra notável exceção, neste caso com relação ao uso de um único desenho, pode ser vista em Paulston, Rolland G: “*Mapping Comparative education after postmodernity.*” *Comparative Education Review* 43, 1999, p. 438-64. Ver também Paulston (2000) sobre o uso de estratégias de “mapeamento”.

3. Apesar das múltiplas orientações presentes no campo da educação comparada (Marxista, Feminista, Crítica, Funcionalista, etc.), neste capítulo nós gostaríamos de argumentar que o Positivismo é o paradigma dominante entre educadores comparativos e pesquisadores. De acordo com Marianne Larsen, entre as 988 apresentações da Reunião Anual do CIES (Comparative and International Education Society), apenas 24 podem ser consideradas pós-modernas em sua abordagem, e as outras eram decididamente positivistas e modernistas.

Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. *La cámara lúcida. Nota Sobre la Fotografía*, Barcelona: Paidós, 1995.
- BAUDRILLARD, Jean. *Photography, or the writing of light* Translated by Francois Debrix A Translation of Jean Baudrillard, "La Photographie ou l'Écriture de la Lumière: Litteralite de l'Image," in *L'Échange Impossible* (The Impossible Exchange). Paris: Galilee, 1999, p. 175-184.
- BERGER, John. *Ways of seeing* New York and London: Penguin, 1972.
- CALVINO, Italo. *Under the Jaguar Sun* New York, Harcourt Brace, 1988.
- COWIE, Elizabeth. "Women, representation and the image", *Screen Education*, 2-3. 1977, p. 5-23
- CUMMINGS, William C. "The Institutions of education: Compare, compare, compare!" *Comparative Education Review*, 43. 1999, p. 413-437.
- DEBRAY, Régis. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*, Barcelona: Paidós, 1994.
- DUBOIS, Philippe. *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Barcelona: Paidós, 1998.
- ELKINS, J. *The object stares back. On the nature of seeing* San Diego: Harcourt, 1997.
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- FISCHMAN, Gustavo "Reflections about images, visual culture and educational research", *Educational Researcher*, 30. 2001, p. 28-33.
- GAUTHIER, Guy. *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Madrid: Cátedra, 1996.
- GIROUX, Henry. *Placeres inquietantes*, Barcelona: Paidós, 1996.
- GIROUX, Henry. *The mouse that roared*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- HALL, Stuart. (Ed). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1997.
- JENCKS, Chris. (Ed.) *Visual culture*. New York and London: Routledge, 1995.
- LAPASSADE, G. *El analizador y el analista*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1979.
- LARSEN, Marianne. "Global resonance and resistance: Affirmative alternatives for educational policy, practice, and transformation." (paper presented at the CIES Annual Meeting , Washington, D.C. March, 2001).

- LAURETIS, Teresa de. *Alice doesn't: feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- MARGOLIS, J. "Redeeming Foucault." In: *Foucault and the critique of institutions*, edited by J. Caputo and M. Yount. University Park, PA: Pennsylvania State University, 1993.
- MITCHELL, T. W.J. *Picture theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- NOVOA, Antonio. Ways of saying, Ways of seeing. Public images of teachers (19-20th centuries). *Paedagogica Historica*, 36. 2000, p. 21-52.
- PAULSTON, Rolland G. "Mapping comparative education after postmodernity." *Comparative Education Review*, 43. 1999, p. 438-64.
- PAULSTON, Rolland G. (Ed.) *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland, 2000.
- SILVA, Armando. *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*, Santa Fe de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998.
- TÉLLEZ, Magaldy. "Entre el panoptismo y la visiónica: Notas sobre la educación en la videocultura". In: *Repensando la Educación en nuestros tiempos*. Edited by Magaldy Téllez, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- TORRES, Carlos A. "Social cartography, comparative education and critical modernism: Afterthought". In: *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. Edited by Rolland G. Paulston, New York: Garland, 2000.
- VAN DIJCK, José. *Imagenation: popular images of genetics*. New York: New York University Press, 1998.
- VILA, Pablo. "Identidades narrativas y fotografías de la vida cotidiana", *Causas y Azaareses*, n. 4, Buenos Aires, 1996.

Tradução de Lisa Becker, do original em inglês.

Revisão de Tânia Cardoso de Cardoso.

Gustavo E. Fischman é professor da Arizona State University.

Gabriela Cruder é doutoranda da Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

E-mail: fischman@asu.edu