

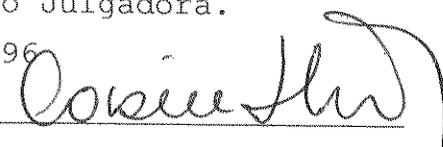
CARLOS EDUARDO ALBUQUERQUE MIRANDA

"O QUE ESTAMOS VENDENDO ?"

Um estudo sobre imagem e educação na era da reprodutividade técnica.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/08/96

Assinatura: 

UNICAMP
Faculdade de Educação
Campinas - 1996

96 20360

UNICAMP

CARLOS EDUARDO ALBUQUERQUE MIRANDA

"O QUE ESTAMOS VENDENDO ?"

Um estudo sobre imagem e educação na era da reprodutividade técnica.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof(a). Dr(a). Corinta Maria Grisolia Geraldi.

UNICAMP
Faculdade de Educação
Campinas - 1996

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

M672o Miranda, Carlos Eduardo Albuquerque
 "O que estamos vendo?": um estudo sobre imagem e
 educação na era da reprodutividade técnica / Carlos
 Eduardo Albuquerque Miranda. -- Campinas, SP : [s.n.],
 1996.

 Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
 Campinas, Faculdade de Educação.

 1. Benjamin, Walter, 1892-1940. 2. Imagem.
 3. Educação - Recursos audiovisuais. 4. Escola. 5. Vídeo-
 Arte. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade
 Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
 III. Título.

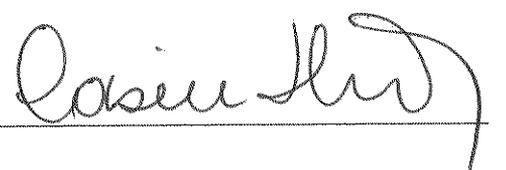
CARLOS EDUARDO ALBUQUERQUE MIRANDA

"O QUE ESTAMOS VENDO ?"

Um estudo sobre imagem e educação na era
da reprodutividade técnica.

Comissão Julgadora:





UNICAMP
Faculdade de Educação
Campinas - 1996

DEDICATÓRIA

A meu pai, que me ensinou a correr riscos e a enfrentar desafios.

A minha mãe, que me ensinou a procurar e acreditar.

A meu irmão, que me ensinou a mediar os desafios com a crença.

A seu Zé da Rapa, que me mostrou o caminho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer minha amiga Corinta, também chamada neste trabalho de Prof.(a) Dr.(a) Corinta Maria Grisolia Geraldi - a orientadora. Principal responsável pela minha formação na graduação, ela conseguiu ir além, por acreditar no seu amigo, apoiando e orientando um trabalho gestado em dez anos, mas realizado em seis meses. Sua competência e crença em fazer o *outro* construir conhecimentos e saberes, alguns deles indizíveis, merece registro. Agradeço também a esta mulher por ter criado o grupo X.

Agradeço ao Pedro Ganzeli, a Mabel Servidone, a Sandra Negrel Marcondes Cabral, ao Hélio Ivesson Passos Medrado, a Sandra Maria Bortoletto, a Laís A. Sant'Anna Martins, a Célia Guadalupe Trigueiros Conrado e ao Guilherme do Val Toledo Prado, por terem feito parte, junto comigo e com a Corinta, do GRUPO X.

Agradeço também, de forma especial, a três pessoas indispensáveis à minha vida pública e privada:

A Maria Natália Mesquita de Faria, pelo apoio nas horas difíceis, pelo carinho dispensado às minhas dificuldades e limites e pela leitura e correção deste trabalho.

A Cleonice Calu de Lima, por me fazer responsável pelos meus erros, pelo diálogo constante e, também, pela leitura e correção deste trabalho.

A Silvana Cardoso Brandão, por existir rompendo valores e teorias em nome da amizade e do acreditar na felicidade dos seres humanos.

Gostaria de agradecer também pessoas que me fizeram acreditar naquilo que até pouco tempo era impossível:

Silvana Paccola por estar me ensinando que uma relação afetiva é construída cotidianamente.

Seu João Garcia e sua família por terem se colocado a disposição para me ajudar a encontrar meu caminho.

Pai João, seu Lua Branca, seu Terra Preta e a todos desta equipe, pelas portas que abriram, para que eu pudesse realizar este trabalho.

Seu Jeremias, Valéria, Pai Joaquim, seu Igor, seu Ingá, Priscila e seu Frederico, pela proteção e pelo respeito ao meu livre-arbítrio.

Caio, Marli, Zélia, e Abílio que, com minha mãe e meu irmão, me fizeram recordar a importância, o valor e a necessidade de um grupo de apoio.

Ao novos amigos deste meu grupo de apoio: Maria José, Cláudio, Cristina, Zuma e Edson.

Gostaria de agradecer também a tia Marli por ter me dado a oportunidade de iniciar minha carreira profissional.

Agradeço a tia Tereza, a Rose, e a Sônia, por terem me dado apoio e guarita nos momentos difíceis.

Aos meus amigos: Júlio, Kátia Caiado, Márcia, Claudia e Zaida.

E aos recentes apoios de Máira, Tiago, Angela, Cid, Flora, Marlene, Quincas e família, Claudete, Carmo e Nadir.

RESUMO

A imagem tem hoje presença significativa na vida social. Neste estudo procuramos descobrir os contornos da "aparição" da imagem no campo da educação, considerando o atual estágio de desenvolvimento da possibilidade técnica de reprodução das imagens e sons. Nosso objetivo foi colocar a questão da imagem na educação não apenas como uma questão metodológica, mas também epistemológica e cultural, tentando articular relações entre imagem e conhecimento. Trabalhando na perspectiva de que o processo de reprodução de imagens e sons tem produzido uma nova linguagem, procuramos mostrar que sua presença na escola possui contornos próprios, determinados pela sua dimensão homogeneizante e normatizadora. Para isso procuramos empreender um processo de investigação que extraísse da análise estética do primeiro vídeo do projeto "Raízes e Asas" do CENPEC, categorias e noções reflexivas a respeito dos contornos da relação entre a linguagem das imagens e sons e a educação.

SUMMARY

Images have a meaningful presence in social life. In this work we attempted to discover the contours of the "appearance" of images in the fields of Education, considering the present stage of development of technical reproduction of images and sounds. Our aim was to focus on the subject of images in Education not only as a methodological subject, but also as a cultural and epistemological one, attempting to articulate relations between images and knowledge. Working on the perspective that the process of image and sound reproduction has produced a new language, we tried to demonstrate that its presence in the schools has its own characteristics, determined by its homogenizing and normalizing dimension. To do this we attempted to enterprise an investigation process that could obtain from the esthetic analysis of CENPEC's project first video entitled "Raízes e Asas", categories and reflexive notions regarding to the contours of the relation between image and sound language and Education.

SUMÁRIO

A TÍTULO DE EPÍGRAFE _____	pag. 1
1. IMAGENS E CACOS _____	pag. 2
A INSPIRAÇÃO _____	pag. 11
RETORNO 1 _____	pag. 19
POR QUE A IMAGEM ? _____	pag. 19
RETORNO 2 _____	pag. 23
O OBJETO EM EMPÍRICO _____	pag. 23
2. RODEIOS IMPRECISOS DO OLHAR _____	pag. 28
O DESENHO A PORTA DE ENTRADA _____	pag. 40
A VERDADE DO VÍDEO _____	pag. 44
A CRISTALEIRA _____	pag. 48
3. O RETORNO AO VÍDEO - ANÁLISE DO PROGRAMA I _____	pag. 57
O QUE QUERIAM QUE VÍSSEMOS ? _____	pag. 59
OPERANDO COM CONTROLE REMOTO _____	pag. 65
4. O RETORNO A FONTE DE INSPIRAÇÃO: RELENDO WALTER BENJAMIN _____	pag. 109
5. A QUEM POSSA INTERESSAR _____	pag. 117
“DESFAZENDO UM CAMINHO: SOBRE O USO DA IMAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO” _____	pag. 118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	pag. 135

A TÍTULO DE EPÍGRAFE

“O atlas do Grande Khan também contém os mapas de terras prometidas visitadas na imaginação mas ainda não descobertas ou fundadas: A Nova Atlântida, Utopia, a Cidade do Sol, Oceana, Tamoé, Harmonia, New-Lanark, Icária.

Kublai perguntou para Marco:

- Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios ?

- Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separado por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la. Pode ser que enquanto falamos ela esteja aflorando dispersa dentro dos confins do seu império; é possível encontrá-la, mas da maneira que eu disse.

O Grande Khan já estava folheando em seu atlas os mapas das ameaçadoras cidades que surgem nos pesadelos e nas maldições: Enoch, Babilônia, Yahoo, Butua, Brave New World.

Disse:

- É tudo inútil, se o último porto só pode ser a cidade infernal, que está lá no fundo e que nos suga num vórtice cada vez mais estreito.

E Polo:

- O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.”

(Calvino, *Cidades Invisíveis*, pp.149-50)

1.

IMAGENS E CACOS

*OBJETOS PERDIDOS. O que torna tão incomparável e tão irrecuperável a primeiríssima visão de uma aldeia, de uma cidade na paisagem, é que nela a distância vibra na maior rigorosa ligação com a proximidade. O hábito ainda não fez a sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem de um só golpe desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através de uma investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se. (Benjamin, *Rua de Mão Única*, 1924-26)*

Rua de Mão Única é uma seleção de aforismos e de textos curtos de Walter Benjamin. Trata-se de uma obra composta de fragmentos, chamada por Ernst Bloch de *bazar filosófico* ou de *exemplo de pensamento surrealista*. Num destes fragmentos, conta-nos Gagnebin (1982), *Benjamin compara a existência*

individual àquela estátua antiga que perdeu braços e pernas no curso de numerosos transportes e que oferece apenas um torso “a partir do qual ele (cada um) deve esculpir a imagem do seu futuro”. É somente a partir desses restos, dessas ruínas, desses cacos, que uma nova construção torna-se possível.(Gagnebin, 1982,p.72)

Esta metáfora de Benjamin está vinculada a uma concepção de história e de tempo histórico, que perpassa existências individuais e coletivas, tecidas numa trama não linear, mas de luta. Em seu pensamento se articulam materialismo e teologia. Várias são as interpretações a respeito desta articulação.

Gagnebin (1982) nos diz que Benjamin, quando tenta explicar a natureza da sua proposta de investigação da obra de arte, que deveria trabalhar numa dialética entre a verdade e a historicidade da obra; quando tenta descrever como a crítica deve decifrar a espessura que a historicidade da obra constrói, recorre de uma maneira irônica e lúcida a uma metáfora teológica: *Eu nunca pude pesquisar ou pensar senão num sentido, se me atrevo a dizê-lo, teológico - isto é , de acordo com a doutrina talmúdica dos quarenta e nove níveis de sentido de cada passagem do Torá.* (Aput Gagnebin, 1982, p.39)

Para que possamos compreender uma leitura benjaminiana da imagem **na era da reprodutividade técnica**, que envolve a **perda da aura** e o **declínio da experiência**, faz-se necessário explorarmos um pouco este sentido teológico da pesquisa e do pensar em Benjamin.

Para Gagnebin não se trata de uma profissão de fé, nem mesmo de uma ligação de Benjamin aos preceitos e aos dogmas da religião judaica. Para ela o sentido teológico refere-se a um modelo de leitura herdado da leitura dos textos sagrados.

Os quarenta e nove níveis de sentido mencionados por Benjamin simbolizam o número místico sete¹ ao quadrado. Não se trata, portanto, de uma

¹ Interessante observar que no Tarô o número sete corresponde a lâmina “o Carro” ou “A Carruagem”. Trata-se do fim do primeiro centenário do Tarô

delimitação específica de sentidos, antes porém, de uma referência a tradição mística da Cabala. Nesta tradição, *a interpretação não pretende delimitar um sentido unívoco e definitivo; ao contrário, o respeito pela origem divina do texto impede sua cristalização e sua redução a um significado único.*(Gagnebin, 1982, p.40)

Benjamin, portanto, no contexto de uma análise materialista dos textos literários, reivindica uma tradição mística: *significa que a crítica materialista não tem como meta estabelecer a verdade definitiva sobre uma obra ou um autor (burguês decadente, ou proletário revolucionário!), mas tornar possível a descoberta de novas camadas de sentido até então ignoradas.* (Gagnebin, 1982, p.40)

Esta relação entre teologia e materialismo se torna mais explícita na primeira tese do texto *Sobre o conceito de história: Conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que lhe assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grande mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os seus pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre do xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. O fantoche chamado "materialismo histórico" ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje, ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se.* (Benjamin, 1940, p.222)

que se refere à manifestação do espírito, que antecede ao segundo centenário que se refere a manifestação da alma e da psique, que poderíamos aproximar da idéia de individualidade. O número sete da "A Carruagem" corresponde a soma do primeiro ternário com o primeiro quaternário. O primeiro ternário "A Imperatriz" se refere ao fruto da comunhão entre a energia e o mundo tangível - a beleza, a arte e a sedução e; o primeiro quaternário "O Imperador" se refere ao mundo onde reina o logos, da lei e do poder público - domínio da inteligência e da razão sobre as emoções e as paixões. O que podemos concluir daí é muito impreciso, no entanto, vale a citação como demonstração do potencial alegórico das tradições místicas.

Gagnebin (1982) arrisca uma possível interpretação desta passagem. Para ela, Benjamin sugere que a teoria e a prática marxista apenas podem chegar à vitória quando conseguem incorporar certos elementos da experiência e da reflexão teológica. Estes elementos servem de antídoto a um positivismo ou a um conformismo da historiografia burguesa, latentes na teoria supostamente científica do progresso defendida pela social - democracia. Um destes elementos da teologia - em particular da teologia judaica - é a idéia de que *também o passado quer ser resgatado, que ele aspira a sua reparação, que sua história não esta terminada, e que se nos impõe, hoje, continuá-la* (Gagnebin, 1982, p.82) Neste sentido, *a experiência da leitura dos textos sagrados, que nenhuma interpretação chegará jamais a esgotar, une-se a experiência transmitida pelo narrador antigo: a de que a história é aberta, inacabada, e não pode ser definitivamente interpretada, nem pela teoria "materialista" ou "científica do progresso", nem pela visão triunfalista dos vencedores, mas pode e deve ser contada de outra forma, incumbindo a nós dar um outro sentido.* (Gagnebin, 1982, p.82)

Partindo da noção de experiência histórica individual em Benjamin, passando pela relação entre materialismo e teologia em sua filosofia, cumpre-nos agora apresentar duas alegorias fundamentais do pensamento benjaminiano: a do quadro de Klee, chamado *Angelus Novus* e, a da mística luriana sobre a história da Criação e da Salvação.

Na tese IX de "Sobre o conceito de história", Benjamin nos diz: *Há um quadro de Klee que se chama **Angelus Novus**. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seu olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual*

ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso. (Benjamin, 1940, p.226)

Benjamin escreve este texto em plena 2ª Guerra Mundial, exilado na França que estava sendo invadida pela Alemanha nazista. Como judeu ou como materialista histórico, e mais ainda como homem em luta contra a dominação, exploração e opressão, seu pesar devia ser imenso. O sentimento de catástrofe pesa nas linhas deste texto, mas a idéia de história como luta aflora pelas entrelinhas.

As ruínas, muito mais do que projetos destruídos e desfeitos, marcam na paisagem, passagens de luta do tempo e no tempo. A vontade do anjo da história é fazer com que os mortos acordem, despertando o sentido das lutas incrustadas e adormecidas nos cantos e nos espaços vazios das ruínas - *juntar os fragmentos* - redimir os vencidos na história.

As ruínas semi-revelam o que poderia ser a paisagem. Se acumulam, incomodando o progresso que, como uma tempestade, esconde e procura soterrar o que ainda existe de luta e resistência. O progresso nos impele para a frente. Mas o anjo da história mesmo sendo impelido, não foge, tem o olhar voltado para as ruínas. Marca o tempo presente com o olhar para o passado e o movimento para o futuro. Aglutina diante de si, no presente, tudo o que chamamos de passado e futuro. Um anjo é um mensageiro, aquele que leva e traz, incessantemente fragmentos de uma esperança, mesmo que não possa realizá-la.

Benjamin assim nos coloca a impossibilidade, para aqueles que almejam justiça na história, de contemplarmos o passado e de olharmos indiferentemente para o futuro. Mas, ao mesmo tempo, nos situa num presente de lutas as quais devemos ser fiéis, só assim o passado poderá, talvez, alcançar a sua libertação.

Cumpra-nos agora explorar a matriz teológica deste pensamento. É na mística luriana que vamos encontrar algumas pistas para entender o elo entre crítica e redenção em Benjamin. Segundo Gagnebin (1982), *Benjamin já havia recorrido, no prefácio de seu livro "A Origem do Drama Barroco Alemão", à tradição da mística luriana, para explicar o elo entre crítica e redenção.*(Gagnebin, 1982, p.74)

Vamos acompanhar a leitura de Gagnebin (1982) a respeito desta mística:

*A mística luriana (do nome de Isaac Luria), que pode ser interpretada como a tentativa de uma resposta adequada à dolorosa expulsão dos judeus do reino da Espanha, em 1492, demonstra a profunda conexão entre exílio e redenção. Três momentos principais marcam a história da Criação e da Salvação: o Zimzum, uma espécie de contração, de autolimitação de Deus, permite o nascimento de um espaço original que agora já não é completamente pleno de Deus e, portanto, onde o mundo pode surgir - e também o mal. Cada ser se enraíza na tensão existente entre a emanção da luz divina e a contração divina. A luz de Deus atinge com tal força suas criaturas, que estas, semelhantes a vasos frágeis, impotentes frente à violência da corrente que as preenche, se esfacelam. A quebra dos vasos, ou **Schebira**, resulta na sua pulverização em mil pedaços. Nada está mais em seu lugar, os cacos jazem misturados e dispersos, semelhantes a ruínas. Ora, um ser que já não está mais em seu lugar original, que foi afastado pela violência, está no exílio. A criação inteira se caracteriza por essa fissura, essa fratura ontológica; dela não escapa o próprio Deus: sua **Chechina** dele se separa e parte para o exílio. A palavra **Chechina** significava originalmente "presença de Deus", e era utilizada mais frequentemente nas fórmulas religiosas que exprimiam a fidelidade de Deus a seu povo (por exemplo: "Deus e sua presença, **Chechina**, acompanhavam Israel no deserto"). A mística judaica faz dessa expressão a metáfora da união dos elementos masculino e feminino em Deus; em outras palavras, sua porção feminina está no exílio, o próprio Deus permanecendo marcado pela fissura e aspirando à reunificação. A salvação é então compreendida como libertação do exílio e restauração da*

unidade primeira. Esse processo, o Tikkun, se conclui com a chegada do Messias. Aí, a participação humana varia de acordo com a tradição judaica e depende principalmente da importância concedida à dimensão moral ou à dimensão apocalíptica na história da salvação. (Gagnebin, 1982, p.74 e 76)

Benjamin, conhecedor desta tradição mística, é profundamente influenciado por ela. Para Benjamin o mundo está em pedaços e a história, como vimos, se assemelha a um *amontoado de ruínas*. Neste sentido a salvação não é uma recriação inteiramente nova, consiste num *longo e paciente recolhimento desse pedaços perdidos e dispersos*. Gagnebin ainda nos informa que *a idéia de reunificação a partir dos fragmentos não é aliás típica unicamente de uma tradição mística, atendo-se também aos modelos terapêuticos de origem psicanalítica e numerosas pesquisas artísticas contemporâneas. Comum a todas essas tentativas é, de fato, a preocupação em não escamotear as rachaduras, as fraturas, os esquizos de que o mundo sofre, mesmo que só se possa falar delas, mas não repará-las. (Gagnebin, 1982, p.77)*

A sensação de fragmentação, de perda da unidade e, a busca pela reunificação, vão fazer de Benjamin um ser meticoloso, um colecionador de cacos. Sua preocupação é sempre encontrar a unidade primeira, da unidade humana, da unidade da história em um fragmento qualquer. Um fragmento que possa revelar o espaço e tempo de luta pela não desintegração de projetos vencidos, de vidas escravizadas, de homens oprimidos, de mulheres dominadas, de seres explorados. Trata-se de se fazer justiça às energias depositadas nos objetos humanos, sejam elas ruínas, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho ou presentes esquecidos.

As imagens, agora, colocadas neste universo que explode e se expande, transcendem ao seu significado de registro, de comunicação e de produto da era da reprodutividade técnica. Não porque elas deixem de ser e conter estas dimensões, mas porque uma vez vistas no fluxo incessante do tempo das ruínas, nelas podem conter histórias não imaginadas por quem as produz e por quem olha.

É pouco justificar que as imagens motivam, permitem o desenvolvimento cognitivo, influenciam comportamentos, registram fatos e dados a serem interpretados criticamente. As imagens e sons fazem parte da nossa cultura e é preciso uma longa viagem para entendermos isso. Viagem que não apenas parte de um lugar para chegar à outro. Mas como Marco Polo em suas viagens pelas cidades invisíveis de Calvino²:

Marco Polo imaginava responder (ou Kublai imaginava a sua resposta) que, quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a reconhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casas, e uma pracinha de Veneza em que corria quando era criança.

Neste ponto, Kublai Khan o interrompia ou imaginava interrompê-lo ou Marco Polo imaginava ser interrompido com uma pergunta como:

- Você avança com uma cabeça voltada para trás ? - ou então: - O que você vê está sempre às suas costas ? - ou melhor: - A sua viagem só se dá no passado ?

Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você

² Calvino, 1972, p.28-9

deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

Marco entra numa cidade; vê alguém numa praça que vive uma vida ou um instante que poderiam ser seus; ele poderia estar no lugar daquele homem se tivesse parado no tempo tanto tempo atrás, ou então se tanto tempo atrás numa encruzilhada tivesse tomado uma estrada em vez de outra e depois de uma longa viagem se encontrasse no lugar daquele homem e naquela praça. Agora, desse passado real ou hipotético, ele está excluído; não pode parar; deve prosseguir até uma outra cidade em que outro passado aguarda por ele, ou algo que talvez fosse um possível futuro e que agora é o presente de outra pessoa. Os futuros não realizados são apenas ramos do passado: ramos secos.

- Você viaja para reviver o seu passado ? - era, a esta altura, a pergunta de Khan, que também podia ser formulada da seguinte maneira: - Você viaja para reencontrar o seu futuro?

E a resposta de Marco:

- Os outros lugares são espelhos em negativo. O Viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá. (Calvino, 1972, p.28-9)

Olhando para trás, para o texto acima ainda recentemente escrito, podemos voltar redimidos para um passado não muito remoto deste nosso trabalho, para aquilo que um dia foi o seu início. As noções apresentadas a respeito da filosofia da história de Benjamin podem nos fazer compreender a inspiração inicial deste trabalho. Vamos reproduzir agora quase que integralmente o seu início:

A INSPIRAÇÃO

Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os media todo - poderoso não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos - imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se a atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal - estar. (Calvino, 1988, p.73)

Diante desta situação, em que a maioria das imagens produzidas na atualidade se dissolvem no ar, deixando apenas uma sensação de estranheza e mal - estar, é preciso **garimpar** em meio às produções e experiências com imagens e com a reprodução de imagens, aquelas que possam iluminar nossa vida contemporânea, trazendo à tona a possibilidade de compreensão da mesma.

Esta parece ser o saída de Calvino, pois, diante deste mundo fantasmagórico, que pode ser visto também como o inferno que vivemos todos os dias, que formamos juntos, ele nos apresenta as seguintes alternativas: *Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitam o inferno e tornam-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.* (Calvino, 1972, p.150)

Trata-se de sermos capazes de reconstituir do cacos do lixo moderno, recolocando-os de forma única e em lugares únicos, incorporando-os a uma existência que pacientemente transforma o que é comum e igual em algo raro, significativo e único. De repente o que estava em todo lugar a todo momento pode adquirir um aspecto único, transformado-se, por uma ação humana, em registro da nossa época.

É o que vimos acontecer na casa de Gabriel Joaquim dos Santos, retratada no filme **O Fio da Memória** de Eduardo Coutinho. Gabriel incorpora a estratégia de sua raça que se encontrando analfabeta, desaculturada, sem cidadania e sem família depois da abolição, que é obrigada a reunir os fragmentos de sua existência para poder se fazer vivo. Gabriel escreve/rascunha sobre sua vida e enfeita sua casa com cacos de vidro e de azulejo, com lâmpadas queimadas, com o lixo da sociedade que se industrializa e se moderniza. Sendo assim ele incorpora esses fragmentos **da sua condição moderna** re-significa tudo o que vê e o que toca, ao mesmo tempo que se insere /se escreve, construindo um sujeito/obra mais próximo das condições culturais contemporâneas do que do atraso cultural à que muitas vezes sua "raça" foi acusada.

É com essa idéia na cabeça que se inicia a trajetória deste trabalho. Como educador e co-responsável pela formação de educadores, nos sentimos sensibilizados com este estranho universo em que, ao mesmo tempo que tudo é progresso, tudo é reproduzível e tudo é igual, pode também nos surpreender e se reconstruir. Qual terá sido a iluminação de Gabriel ? Ele mesmo nos avisa que foi num sonho que recebeu a **ordem** de construir uma casa e enfeitá-la e de escrever sobre sua vida. Ele nos ensina assim a possibilidade de lidar com a tensão crescente e oculta (ou ocultada) entre o sono e a vigília, sem que para isso precise separar o corpo da alma

Nosso tema parte de uma constatação: a imagem, enquanto objeto visual, produto da possibilidade técnica de reprodução, está no trabalho educacional. Esta presença é certa, e as múltiplas formas como a imagem é ou pode ser utilizada na prática escolar tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores da área. Evidentemente que esta presença se dá de forma desigual e seletiva, estando, na maioria das vezes, sob o controle de órgãos centrais do sistema de ensino e, sob o controle de determinadas empresas produtoras de imagens para área da educação, e mesmo de imagens para o consumo da sociedade em geral.

Além da produção especializada em imagens para a educação, é fato também que a possibilidade técnica de gravação e de reprodução de imagens também se faz presente no trabalho escolar. O vídeo, principal símbolo desta possibilidade, é um instrumento cada vez mais disseminado nas escolas, apesar de não se constituir ainda um instrumento acessível à maioria da população e nem à maioria das escolas. No entanto, empresas interessadas em investir neste mercado têm possibilitado às escolas a aquisição de equipamentos para reprodução de imagens.

Um outro fato que deu origem ao nosso tema é a proliferação de trabalhos de pesquisa em educação que têm se preocupado com o uso ou não da imagem na educação. Os meios de comunicação visuais têm sido objeto de reflexão nesses trabalhos e os educadores têm procurado referenciais metodológicos para a sua utilização na escola. É crescente também, nos últimos anos os investimentos no campo da educação à distância, em particular programas de TV e vídeo.

Nosso problema frente ao tema da relação entre a imagem e a educação se coloca da seguinte forma:

Quais são os contornos da "aparição" da imagem, produzida por aparelhos técnicos, no trabalho escolar contemporâneo, ou seja, numa escola cuja existência se dá em meio a experiência da era da reprodutividade técnica ?

Sabemos que a nossa atual sociedade industrial capitalista criou um sistema de produção cultural capaz de levar as imagens, por ele produzidas, à quase todas as práticas e ações humanas. Nossa preocupação é como esta possibilidade contemporânea é absorvida pela prática escolar brasileira, tentando desvendar intenções e enganos que possam estar presentes neste movimento.

A experiência socio-histórico-cultural contemporânea, é caracterizada, por alguns autores como sendo uma experiência da modernidade, permeada pelo sentido do fugidio, do efêmero, do fragmentário e do contingente.

Berman(1982) nos diz que : *Ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno e fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, "tudo que é sólido desmancha no ar". (Berman, 1982, p.15)*

Harvey (1989) procura nos transmitir a descrição de Marx a respeito da modernidade. Segundo ele, Marx procurou

descrever as condições de modernização capitalista que formam o contexto material a partir do qual podemos pensar a modernidade. São estes processos sociais que agem no capitalismo caracterizados por promover o individualismo, a alienação, a fragmentação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudança da experiência do espaço e do tempo, bem como uma distância de mudança social impelida pela crise. (Harvey, 1989, p.107)

Não nos interessa entrarmos no jogo de classificações do que seja ou não a modernidade. O que nos interessa são as percepções acima colocadas sobre a nossa atual situação histórica. Pois, é em meio a esta complexa situação histórica que a imagem se configura como produto de uma possibilidade técnica de reprodução. Sua intensa e diversificada aparição nas mais diversas práticas sociais é um índice significativo que nos remete a pensar nossa própria experiência contemporânea. A reprodução da imagem é produto e produção desta cultura.

A escola é um dos espaços em que esta imagem (produzida por aparelhos) é trabalhada, estudada e utilizada. A possibilidade técnica desta presença e a preocupação com a fato da imagem já estar presente em outros contextos, fez com que a literatura educacional se preocupasse com o tema.

Observamos que a aparição dessa imagem se dá inicialmente em livros ilustrados, cartilhas e livros didáticos. No entanto, é com a possibilidade de projeção de slides e filmes e posteriormente com a presença do vídeo que a imagem ganha status de objeto de estudo da ciência pedagógica.

Nossa dúvida a respeito da presença da imagem e dos estudos que refletem e orientam suas aparições no trabalho escolar, é sobre o enfoque dado a este movimento. Se esta imagem é produto e produção de contexto cultural, que vínculos estão se constituindo entre a escola (e os discursos sobre ela), a experiência cultural da modernidade e a nossa atual experiência visual³ ?

Somos, nós educadores, herdeiros de uma concepção do nosso trabalho que muito pouco se preocupa com a experiência sócio-cultural. Prova disso é a forma como a escola e o discurso sobre ela trata o que está para além de suas grades e muros. Se falamos de integração da escola com a comunidade, se falamos em resgatar a realidade do alunos e se dizemos que há necessidade da escola acompanhar o que está ocorrendo na sociedade é porque sempre vemos a escola como uma instituição à parte, com um sentido em si mesma. A expressão "abrir a escola" revela muito mais do que uma necessidade sentida, revela uma forma de olhar para ela.

Segundo Ezpeleta & Rockwell (1986), a teoria referente à escola, por motivos que deveriam ser investigados, parecia separá-la do resto da ordem social e aprisioná-la numa cela conceitual que se torna "senso comum" desde o século XVII. (p.10) Teoria e senso comum se expandem articulando uma forma de olhar/construir a escola que impede e contrai a possibilidade de sentir e refletir a vivência cultural dos sujeitos que dela participam.

Nossa primeira hipótese é que os discursos sobre educação e propostas educacionais, presos que estão a uma concepção institucional de escola, tendem a uma visão de experiência homogênea, dificultando a compreensão, na escola, da experiência cultural fragmentada e contraditória da

³ A expressão "experiência visual" se refere a nossa relação cotidiana com as imagens produzidas por aparelhos técnicos na era da reprodutividade técnica (Conf. Benjamin, 1989)

atualidade. Aliás, isso nos parece válido para toda e qualquer experiência cultural, uma vez que esta nunca é homogênea.

Neste sentido, quando se reflete e se propõe trazer o **recurso** da imagem para a educação, o que verdadeiramente está se querendo ? Que imagem está sendo absorvida pela escola ? O que se quer dessa **aparicação** da imagem na prática educacional ?

A circulação, aparição e consumo de imagens na sociedade atual possui contornos próprios, vinculados ao caráter industrial/mercadológico desta sociedade. Em meio disso está a escola. Assim, o estudo destas aparições pode nos fazer compreender melhor o significado da imagem para o indivíduo contemporâneo.

Quanto à aparição das imagens na experiência social como um todo, ou seja, quanto ao seu significado na experiência cultural, temos a hipótese de que a experiência visual proporcionada pelas imagens tem muito a nos ensinar sobre a própria experiência histórica.

No entanto, observamos que, das mais diversas aparições da imagem na sociedade, a que se refere a escola possui contornos próprios, determinados pela dimensão homogeneizante e normatizadora (escola como aparelho) que a escola constrói para si mesma e em relação a seu trabalho. O enquadramento dado pelos discursos/imagens educacionais sobre a relação imagem e educação tem uma perspectiva própria que nos interessa desvendar. Acreditamos que este é o ponto de partida do nosso trabalho: saber que contornos são estes e quais as relações entre o enquadramento que determina estes contornos e a experiência socio-cultural que os sujeitos escolares e escolarizados, e excluídos da escola, vivenciam.

Numa primeira aproximação dos trabalhos sobre o tema da relação entre imagem e educação, percebemos que a imagem está **desfocada** neste espaço escolar e nos discursos sobre ele. Importa alertar que este desfocamento não seria um problema, do ponto de vista estético, pois trata-se de um dos muitos recursos que a construção de imagens se utiliza para reconstruir determinadas realidades. Porém, questionamos se a dimensão reguladora e instituinte da escola possa ter esta possibilidade de reconstrução da realidade.

Temos a impressão que a escola comete um engano em relação à imagem da era da reprodutividade técnica. Mais do que isso, se nossa hipótese estiver certa, trata-se de um auto - engano, pois ao absorver a imagem imaginando estar construindo a ponte entre ela e a experiência cultural, está, na verdade, reconstruindo o fosso, ampliando-o, tornando-o mais complexo, e, talvez, ocultando o que existe de potencialidade transformadora e libertadora em nosso momento cultural.

Colocando a questão nos termos apresentados por Calvino no início deste texto, o problema está em a escola acreditar que toma o rumo de preservar o que não é inferno, e abrir espaço, quando na verdade tomou o rumo de se acostumar a ele e de deixar de percebê-lo. Resta-nos agora saber o que é e o que não é inferno na era da reprodutividade técnica.

RETORNO 1

Naquela oportunidade colocamos o nosso problema na forma acima descrita. Percebia-se uma vontade de se vincular a experiência escolar à experiência cultural contemporânea. Porém, pudemos perceber também, uma limitada compreensão do que estávamos chamando de experiência cultural, de aparição da imagem na escola e do sentido deste tipo de produção de conhecimento, uma vez que não se colocava a expectativa de se formular uma proposta de trabalho para a educação escolar. Foi no embate como o material empírico que estes elementos se delinearão de forma mais clara.

Naquela oportunidade definimos também o motivo de estarmos pesquisando a imagem. Vamos reproduzir esta passagem:

POR QUE A IMAGEM ?

Se queremos destacar uma determinada forma de percepção e de experiência, própria da sociedade industrial capitalista e do atual estágio de desenvolvimento da tecnologia, por que eleger a imagem como objeto de estudo?

A produção de imagens é uma atividade antiga do homem. Apesar das diferentes formas de produção, dos diferentes contextos sócio - históricos em que são produzidas e com diferentes objetivos, a imagem está sempre presente nas sociedades humanas.

Segundo Aumont (1993), as imagens estão em situação de mediação entre o espectador e a realidade. Enquanto produção humana ela se encontra na esfera do simbólico. Arnheim (Apud Aumont, 1993, p.78-9) propõe uma tricotomia entre valores da imagem em sua relação com o real:

a) um valor de representação - a imagem representativa é a que representa coisas concretas (de um nível de abstração inferior ao das próprias imagens);

b) um valor de símbolo - a imagem simbólica é a que representa coisas abstratas (de um nível de abstração superior ao das próprias imagens);

c) um valor de signo - a imagem serve de signo quando representa um conteúdo cujos caracteres não são visualmente refletidos nela. (placas de sinalização) (quando o significante visual tem uma relação totalmente arbitrária com o seu significado);

Quanto às suas funções, as imagens têm as mesmas funções de todas as produções propriamente humanas que visavam estabelecer uma relação com o mundo:

a) o modo simbólico - inicialmente símbolos religiosos - vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado pela manifestação mais ou menos direta da divindade. Sua função simbólica sobreviveu a laicização das sociedade ocidentais, veiculando valores associados às novas formas políticas. (Aumont, 1993, p.80)

b) o modo epistêmico - é a função e conhecimento, pois as imagens trazem informações visuais sobre o mundo, sendo este passível de ser conhecido, inclusive nos seus aspectos não - visuais.

c) o modo estético - a imagem também é destinada a agradar o seu espectador, a oferecer - lhe sensações (*aisthesis*) específicas - esta função hoje é quase que indissociável da noção de arte, a ponto de se confundirem as duas e a ponto de

uma imagem que visa obter um efeito estético poder se fazer passar por imagem artística. (Id.Ibid: p.80-1)

Observamos, portanto, que a imagem enquanto artefato humano (e hoje produto industrial) é uma forma de objetivação do homem que revela a complexidade da experiência humana no contexto que foi produzida. Além disso ao produzir imagens, como todo processo de objetivação, o homem se transforma e se vê, exercendo a sua capacidade de perceber a si mesmo.

O estudo da imagem, enquanto objeto visual é o estudo da produção e fluência de uma linguagem que tem como suporte algo que está fora do nosso próprio corpo. É o estudo de um trabalho humano, trabalho este que marca a própria humanidade do homem, pois como nos diz Souza (1994):

É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica. Ao mesmo tempo a linguagem também registra aquilo que permanece no mundo como fato humano, relacionando-se do mesmo modo e com a mesma intensidade, quer seja com o efêmero ou com o permanente, transitando entre os extremos da realidade humana e permitindo o contato mais profundo com a realidade do homem. (Souza, 1994, p.21)

É pelo fato da imagem ser produto e produção humana, significativa no mundo moderno, enquanto linguagem, que optamos por seu estudo. Estamos interessados, inclusive, em nos questionar: por que o investimento na tecnologia de reprodução de imagens é tão significativo no mundo moderno ?

Nossa pesquisa transitará nestas referências, que serão aprofundadas e/ou deslocadas tanto no seu tratamento teórico como nos embates empíricos produzindo, acreditamos, reflexões relevantes para a discussão da aparição da imagem na educação.

RETORNO 2

Percebemos, posteriormente, que o que realmente nos interessava era tomar a imagem como uma linguagem. Isso só foi possível ser melhor compreendido quando recorremos às ideias de Almeida (1994) para analisar nosso material empírico. Vamos voltar, então, ao momento que delimitamos nosso material empírico:

O OBJETO EMPÍRICO

Para que possamos aproximar as noções de Benjamin, a respeito da era da reprodutividade técnica, das **aparuições** da imagem no contexto do trabalho escolar, optamos pela delimitação de um objeto empírico que se proponha utilizar os **benefícios** da possibilidade técnica de reprodução em favor do desenvolvimento da qualidade do trabalho escolar.

Nossa busca foi por uma proposta que se afastasse tanto de um material instrucional de ensino, ou seja, de um material didático, quanto da perspectiva de se constituir em uma metodologia de trabalho com a imagem.

Nossa opção recaiu sobre uma proposta que buscasse a socialização de um conhecimento pedagógico através da utilização de recursos visuais reproduzíveis. Assim, teríamos a possibilidade de nos acercarmos de uma **aparuição** que, ao mesmo tempo, pudesse revelar uma concepção de produção e reprodução da imagem, mas que mantivesse uma distância do

trabalho cotidiano da escola. Distância esta, que avaliamos como oportuna para evitar que entrássemos na discussão do uso ou não da imagem que não é o objetivo deste trabalho.

Tendo como parâmetro estes critérios optamos por tomar como nosso objeto empírico o Projeto Raízes e Asas do CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, que conta com o apoio conjunto da UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância, do MEC - Ministério da Educação e do Desporto e do Banco Itaú S.A.

O Projeto *Raízes e Asas*, segundo o seu próprio material de apresentação *nasceu do desejo de participar da reconstrução da escola pública brasileira, acreditando que este processo exige repensar a escola e tendo como intenção partilhar a reflexão da equipe do CENPEC com as educadoras e educadores do Brasil, para estimular e apoiar o processo de transformação em cada unidade escolar.*

O Projeto *Raízes e Asas* apresenta como material um conjunto diversificado composto de: uma série de 8 fascículos que são acompanhados de cartazes, um livro e um vídeo.

Os fascículos apresentam temas para a discussão abordando o que é chamado pela equipe do CENPEC de *aspectos da vida escolar*. São eles: *A escola e sua função social; Gestão, compromisso de todos; Trabalho coletivo na escola; Projeto de escola; Ensinar e aprender; Como ensinar: um desafio; A sala de aula; Avaliação e aprendizagem.*

O livro que leva o título de *Qualidade para Todos: o caminho de cada escola* é uma coletânea de 16 artigos, relatos de experiências de 16 escolas brasileiras (que abrangem 13 Estados) que vêm empreendendo ações concretas com vistas a melhoria da qualidade do ensino de seus alunos.

A fita de vídeo contém três programas, que foram gravados *por esse Brasil afora, registrando idéias, visões, práticas de gente que vive a educação.* São referentes às 16 escolas retratadas no livro. Segundo a apresentação do projeto os programas formam *uma espécie de colagem* e, por isso, *prestam-se a que o grupo escolha um ou outro trecho de seu interesse específico, para ser motivo de discussão e análise.*

Por esta breve apresentação do material do Projeto *Raízes e Asas* podemos perceber que é um objeto de estudo fecundo em termos de significados que o uso da reprodução da imagem e da imagem reprodutível, pode adquirir no campo educacional.

Não pretendemos analisar o projeto, sua implantação e seus impactos. O que nos interessa é tomá-lo como um exemplo da **aparição** da imagem na educação e aproximá-la das noções que estamos produzindo. Exemplo este que possa fazer emergir os contornos de como esta proposta lida com o atual contexto cultural e, ao mesmo tempo, produzir o embate com as noções construídas, testando-as, e reconstruindo-as.

O embate que pretendemos promover entre material empírico e noções teóricas, exige que criemos um caminho. Este caminho, no nosso entender não existe previamente, portanto, cumpre-nos o esforço de delinear este caminho.

Pretendemos construir algumas formas de abordar, no pensamento escrito, o vídeo do Projeto *Raízes e Asas*. A trajetória escolhida é partir de algumas noções sobre o ato de assistir produções em imagem (e sons) em movimento, procurando, desde o início de nossas reflexões, considerar a relação entre cultura e escola.

Consideramos este material do Projeto Raízes e Asas como uma **aparicação** da imagem no âmbito da educação escolar. É um material sobre a educação escolar, dirigido àqueles que fazem esta educação, por profissionais da educação. Como se observa, esta **aparicação** da imagem está totalmente envolvida pela práxis educacional, por isso é que a consideramos privilegiada para os objetivos do nosso estudo. A primeira vista ela traz consigo um pensar da educação sobre ela mesma, sobre a imagem e sobre a educação e imagem.

Antes de empreendermos nossa caminhada em busca da compreensão deste material, cabe-nos fazer algumas colocações sobre o termo **aparicação**. Este termo surge com referência ao processo de projeção de imagens fílmicas, no entanto, e até mesmo por isso, ele transmite uma sensação de experiência cultural contemporânea.

Hardman (1988) nos fala do espaço urbano da grande metrópole (símbolo da modernidade) como sendo ele próprio uma **aparicação**. É uma referência à experiência visual do homem na cidade moderna, que diante das rápidas transformações urbano-indústrias do século XIX perde seu referencial de tempo-espaço e se vê assustado frente à multiplicação de ilusões proporcionadas pela arquitetura, pelo novo modo de vida, pelo novo modo de produção. Hardman (1988) nos diz:

O delírio aqui não guarda contigüidade com regiões sombrias, mas, ao contrário, desponta em plena luz solar; está mais próximo de miragens saarinas que de noites árticas; a ilusão vem mais do brilho que ofusca do que da treva que esconde. Estamos por inteiro no território da objetividade espectral analisada por Marx no capítulo do Capital sobre o fetiche das mercadorias. (Hadman, 1988, p.29)

O aparecer carrega consigo o desaparecer, o aparecer desaparece com novas aparições da mesma ou de outras coisas, promovendo um jogo visual contraditório de engano e revelação. Para nós, não se trata de condenar este jogo em busca da verdadeira revelação do real, mas sim de transitar nesta tensão do olhar para compreender o jogo e poder jogá-lo.

Nos termos do nosso trabalho a noção de **aparição** nos serve para lembrar que estamos tratando da imagem, da reprodução dela, da escola e da educação escolar numa sociedade aonde a velocidade de transformações intencionais de nossas referências espaço-temporais nos deixa a sensação de que o que pensamos hoje já não será mais válido amanhã. Daí uma sensação de eterna instabilidade e desarmonia que, por uma questão de sobrevivência, precisa ser compreendida. Além disso é preciso dizer: nenhuma imagem hoje é inocente, nem mesmo a imagem da inocência.

Feito este retorno ao início do trabalho, quando delimitamos nosso problema, manifestamos nossa intenção de trabalhar com as imagens e definimos nosso material empírico; podemos apresentar agora duas aproximações, construídas em momentos diferentes, das imagens e sons do vídeo.

2.

RODEIOS IMPRECISOS DO OLHAR

Engana-se aquele que acredita numa leitura linear e verdadeira das imagens e sons produzidas em nossa sociedade. Engana os outros também. Se a preocupação é a verdade, abandone a linearidade, se a preocupação é o linear, minta.

Foram muitos os rodeios e as resistências que se interpuseram entre o nosso olhar e os vídeos. Como o trabalho humano se faz no tempo, houveram pontos finais que se transformaram em vírgulas, palavras que viraram espaços, parágrafos deletados. Cumpre-nos transcrever o que julgamos importante manter:

Para Almeida (1994), ver filmes é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória da escrita.(p.12)

A afirmação de Almeida nos é particularmente interessante, pois nos remete as relações entre a experiência

sócio - cultural contemporânea e a experiência educacional vivenciada na escola.

No contexto da sociedade massificada, Almeida vê uma relação de complementariedade e de aparente distância entre cultura de massa e escola. No seu entender, esta relação é a expressão do sistema econômico atual: a cultura trata da produção de bens da ciência e das artes e a escola trata da distribuição; *uma o **saber - fazer**, a outra o **saber - usar**, quase uma esquematização da relação indústria e comércio.* (Almeida, 1994, p.14-5)

A idéia de que a cultura está localizada num saber - fazer e a escola num saber - usar e de que, em nossa sociedade, há uma relação de complementariedade, pode nos ajudar a pensar nosso problema: quais os contornos da **aparição** da imagem, produzida por aparelhos técnicos, no trabalho escolar contemporâneo ?

Segundo Almeida, os meios de comunicação em geral, e dentre eles todos que trabalham com a imagem (principalmente os produtos de cinema, vídeo e televisão), quando entram na escola assumem um papel secundário de ilustração ou ficam presos a questões relativas a adequação, fases, currículos e programas. Ao que parece, a **escolarização** dos produtos dos meios de comunicação, e dentre eles a imagem, desconecta estes produtos de sua dimensão cultural, ganhando um sentido de utilidade, próprio do ambiente escolar. Como poderíamos entender este sentido de utilidade da cultura (e do conhecimento) na escola ?

A aparição da imagem na escola, portanto, nos remete a relação entre cultura e educação escolar. Vimos acima que existe uma distância, uma separação entre cultura e escola que faz com que esta esteja constantemente desatualizada, mas que por outro lado, é uma relação de

complementariedade. Segundo Almeida (1994), a escola é a parte mais conservadora e desatualizada da cultura, o que lhe confere baixo poder político e alta exposição manipulatória (p.50). Este é um dos possíveis caminhos para explicar o que significa o desfocamento⁴ da imagem no trabalho escolar e nos discursos educacionais sobre ela.

O desfocamento não está simplesmente na defazagem da escola em relação a produção cultural, não se trata de um atraso que precisa ser compensado (modernização). O desfocamento é um efeito que procura mascarar ⁵a forma de relação entre as instâncias produtoras de cultura e consumidoras de conhecimentos na atual sociedade massificada, que corresponde a uma das formações possíveis da era da reprodutividade técnica. Simboliza o que impede, no caso da imagem, da escola fazer-se cultura e, talvez, poder.

É importante adiantar que estamos nos referindo aqui a dimensão documentada da escola, ou seja, a escola como instituição e como aparelho do Estado⁶. Dimensão esta que também determina e constrói a escola, mas que não esgota sua explicação e sua existência, por não levar em consideração uma outra dimensão, relativa a sua **vida cotidiana**. No nosso entender, a escola se faz em um **saber - usar** pela dimensão documentada e Estatal que possui, dimensão esta que controla, classifica, serializa e que se faz presente, também, nas idéias de fases, adequação, currículos e programas. Isto não significa que o **saber - fazer** não seja possível à escola, ele esta presente, marginalizado, perseguido e, muitas vezes abortado, pois não há **vida cotidiana** sem um **saber - fazer**.

⁴ Todo e qualquer recurso de manipulação da imagem em movimento adquire um significado específico de acordo com a montagem da obra que esta sendo feita. No nosso caso, estamos procurando construir a sensação-idéia de engano, ou seja, uma falsa nitidez e delineamento das imagens veiculadas e produzidas para a escola.

⁵ O termo máscara será na segunda aproximação do vídeo, no capítulo seguinte.

⁶ Conforme Ezpeleta e Rockwell (1986)

Estendendo um pouco mais esta reflexão, vemos que a cultura, para Almeida, *produz e também reproduz, faz nascer, renascer, o conhecimento, as sabedorias, mostra novamente o antigo, demonstra o novo, o **saber - fazer** dos homens* (p.13, grifo nosso), *deixa-se ver, falar, comer, usar por consumidores de diferentes idades.* (p.14) Se tomarmos a escola apenas em sua dimensão documentada, nada disso, ou muito pouco acontece; no entanto, se ressaltarmos sua dimensão não - documentada, uma gama de possibilidades de práticas culturais emergem (porque antes sufocadas) das tramas que compõe o espaço escolar.⁷

Podemos então esclarecer melhor nossa posição quanto ao desfocamento da imagem na escola: sendo a imagem em movimento um produto cultural da era da reprodutividade técnica, sua entrada na escola coloca em relevo a dimensão não - documentada da escola, no entanto, sendo ao mesmo tempo uma mercadoria, um produto industrial ela é apropriada e consumida como um material didático⁸ e, neste sentido, passível de controle e regulamentação, ou seja, sua presença é regulada pelos discursos oficiais e acadêmicos sobre a escola. Discursos estes preocupados com a construção da escola localizada no âmbito do **saber - usar**. E, como a educação escolar não se faz cultura, a cultura na educação se deixa ver apenas como algo esfumado, sem contornos, sem luminosidade e, sem contradições e lutas. É apenas o pano de fundo indistinto de uma **imagem** sem contexto, trazida em foco apenas em alguns dos seus aspectos, sem que saibamos onde ela

⁷ Um exemplo do que estamos dizendo é o que ocorre com os álbuns de figurinhas e com as histórias em quadrinhos nas escolas. O movimento de troca, manipulação de se deixar usar sem se levar em consideração fases, adaptações e currículos é intenso e, a escola é lugar privilegiado de circulação deste produto cultural.

⁸ É preciso tomar mais complexa o termo "material didático" aqui utilizado, pois segundo Geraldí, Ruggiero & Schnetzler(1980), o material didático é *tudo e qualquer instrumento que apresenta abertura para experiências através da ação (concreta ou abstrata) do aluno.* (p.2) Neste entendimento, o material didático se abre com a possibilidade de se aproximar de um saber-fazer. No entanto mesmo que isso seja verdadeiro, é na tríade dinâmica professor-aluno-conhecimento, na prática cotidiana (articulada a uma realidade e momento concreto construído historicamente) que o material didático se prestará ou não a construção de um saber-fazer.

está (no tempo e no espaço): o chamado *conhecimento científico* a ser distribuído. O termo é distribuído, e não socializado.

Para que possamos melhor delimitar os contornos da aparição da imagem na escola vamos abordar um pouco mais a respeito do nosso momento histórico cultural.

Se é importante perguntar como fica a imagem na educação, o inverso também é verdadeiro. Neste sentido Almeida (1994) comenta a respeito disso: *cabe mais um desvio para começarmos a ver como fica a educação numa sociedade que transita pela palavra escrita, a oralidade, as imagens - sons, sociedade em que as pessoas distribuem-se aleatoriamente e confusamente alfabetizados de tradicional cultura escrita, hábeis em lidar com signos abstratos, invisíveis e até indizíveis, como os poetas e pessoas de cultura média, alfabetizadas ou semi, ou analfabetas de tradicional cultura oral, com perceptível desatenção às palavras correspondente à escrita e uma relação sem mediação intelectual com o concreto representado pelo signo oral, visual - sonoro.* (p.16-7)

Quando abordamos a era da reprodutividade técnica, a perda da aura, o declínio da experiência, a possibilidade técnica de reprodução da imagem como ambiente sócio - cultural que vivenciamos, podemos falar de modernidade e de pós - modernidade e de mudanças de perspectivas epistemológicas. No entanto, a questão colocada por Almeida recoloca uma outra questão que torna a situação mais complexa, uma perspectiva histórica de construção deste ambiente que se faz por acumulações e sobreposições de formas de percepção e de inteligibilidade e de existências que não se esgotam numa trajetória linear de progresso e de evolução.

Um país como o Brasil é fértil para pensar esta questão. Se por um lado as desigualdades sociais, de acesso ao conhecimento (e de elaboração de conhecimento) e de produção de saberes, é uma tragédia para a qual ainda não encontramos soluções, por outro, nossa realidade social, para um olhar atento, desafia o determinismo e o evolucionismo histórico, colocando em nossa agenda acadêmica a necessidade de pensar o futuro como leque de possibilidades, incompreensíveis *a priori*. Não se trata de valorizar as diferenças em si, pois estas estão sendo construídas sobre o terreno arenoso das desigualdades. O analfabeto não é analfabeto porque é diferente, sua não inserção na tradição da escrita se deve ao fato de estar em condição de desigualdade. Assim é que o respeito às diferenças deve ser uma construção histórica que, como diz Benjamin (1940), de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Não se trata de esquecer, nem de modernizar o passado, mas sim de libertá-lo. No nosso entender esta perspectiva histórica é que nos possibilita lidar com o tempo e espaço heterogêneo, sem confundir diferença com desigualdade.

Feitas estas colocações, voltemos ao que nos diz Almeida. Ele nos diz que vivemos em um ambiente sócio - cultural que não é apenas marcado pelo desenvolvimento tecnológico de produção e reprodução de formas expressivas, ou seja, que não se trata apenas de enfocarmos a tecnologia como segunda natureza à qual precisamos explicar e compreender, este ambiente é marcado e construído também e complementarmente através de relações opressivas e de dominação e controle. A era da reprodutividade técnica e a era do capital e da modernidade, era que viu na primeira natureza a possibilidade inesgotável de exploração e que, para isso, criou uma segunda - a tecnologia - que tem estado

a serviço da destruição da primeira natureza e da humanidade dos homens.⁹

Almeida (1994) nos fala dos desdobramentos no pensar humano do desenvolvimento tecnológico: *a transmissão eletrônica de informações em imagem - som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar para algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonética-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens - sons também* (p.16) Mais adiante ele fala de uma **nova oralidade** formada de imagens e sons (p.45)

Antes de prosseguir na compreensão desta **nova oralidade**, nos interessa fazer uma aproximação. Em 1936, Benjamin escreve, em seu texto *A obra de arte na era da reprodutividade técnica*, ao abordar o advento da fotografia: *Pela primeira vez no processo de reprodução de imagens, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral.* (p.167)

Observa-se que Benjamin aproxima a reprodução da imagem da palavra oral antes mesmo da possibilidade de articular sons e imagens num mesmo produto cultural. Outro elemento importante é que a proximidade da reprodução da imagem com a oralidade se deve também, e talvez, fundamentalmente, ao fato do olho, com o advento da possibilidade de reprodução técnica ter ganho a supremacia na

⁹ Nunca é demais lembrar que o homem também é natureza, mas que não se vê como tal devido a idéia de separação entre corpo e alma. Pensar a tecnologia como segunda natureza, significa também resgatar nossa relação com a primeira natureza, sem o qual a tecnologia estará sempre a serviço da destruição do homem.

produção da imagem sobre as mãos. Benjamin prefigura assim o surgimento de uma nova oralidade pautada na fluência de reproduções.

Mas é em Almeida (1994) que passamos a compreender melhor este fato. Podemos nos perguntar o que significa uma nova oralidade e como ela pode ser caracterizada. Antes de mais nada, é preciso ter claro que uma nova inteligibilidade não exclui outras, ao contrário, no nosso entender, potencialmente, esta nova inteligibilidade se constrói num jogo de relações e tensões com outras formas de inteligibilidades, que também passam a se reconstruir nestas relações e tensões.

Almeida defende a inteligibilidade do mundo através da escrita como a mais importante, por causa da possibilidade de voltar, pensar e refletir. A linguagem da oralidade não volta, pois não há retorno no tempo da oralidade, e o mesmo acontece quando assistimos filmes. As situações são muito próximas: *a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e desfazendo* (Almeida, 1994, p.10)

Para compreender um pouco mais sobre como Almeida pensa esta **nova oralidade** produzida pelas imagens e sons, vamos acompanhar suas reflexões sobre os filmes de cinema. São reflexões presentes, particularmente no capítulo 3 de seu livro *Imagens e Sons: a nova cultura oral* (1994).

Logo de início Almeida nos dá dois avisos:

O primeiro: *O cinema é sempre ficção. Ficção engendrada pela verdade da câmara, verdade das possibilidades técnicas de reprodução do movimento das pessoas, das coisas, da natureza.* (Almeida, 1994, p.40)

Este aviso é importante porque um dos principais elos entre a oralidade e as produções em imagens e sons é o **realismo** das duas formas de linguagem. Realismo no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo "é" *mais do que "parece ser"*. A força desse **realismo** é tão grande que se torna critério de avaliação dos filmes nos discurso corrente sobre eles. Não é raro ver espectadores se perguntarem diante das imagens se aquilo pode ou não pode acontecer, se aconteceu de verdade, ou se aconteceu daquela forma como foi mostrada. Como também não é raro os espectadores recorrerem a noção de fidelidade para avaliarem o que viram na tela - tal obra é ou não fiel ao livro, à peça, ou ao que aconteceu na realidade? Além de outra noção mais perigosa ainda, que é a noção de verdade - o que foi mostrado no filme é a verdade?

Posto que todo e qualquer filme é ficção, não vale a pena saber se é ou não verdade ou fiel a realidade, o que passa a nos interessar é o que é verdadeiro, ou seja, a construção de uma realidade - a realidade fílmica - possibilitada pelo processo industrial de produção viabilizada pela indústria cinematográfica. É o diálogo com a realidade fílmica que nos parece interessante promover, e não a avaliação desta realidade fílmica em relação a uma outra realidade.

O segundo aviso é que *o espectador nunca vê cinema, vê sempre o filme* (Almeida, 1994,p.40). Ou seja, no nosso entender, Almeida quis dizer que não vemos o processo de construção, sua história, vemos o que foi produzido e, neste sentido, o filme é sempre um eterno tempo presente - tal como a fala. Segundo Almeida, o cinema existe antes e depois da projeção do filme, a projeção é o momento em que os que produzem o os que consomem se encontram, é *um momento estético em que o objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com os seus desejos, ressentimentos, vontades,*

ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. (p.41)

Antes da projeção, o tempo do filme é um sem-tempo, como um pensamento, uma memória, aguardando a fala, a voz, para se fazer aparição, surgir do futuro do pretérito para o presente, e aí então ele se faz contínuo, ininterrupto.

Estas percepções de Almeida, que julgo verdadeiras, permitem aproximação do momento da projeção do filme ao momento de uma conversa entre sujeitos falantes. Precisamos agora entender que momento é este e que situações ele constrói.

O momento da fala é um momento de continuidade que vai fazendo sentido, significado, a cada segundo em que as frases se enlaçam, se completam e se negam. Nele as palavras têm o peso da verdade da situação, verdade esta que vai se fazendo de afirmações e negações, numa continuidade temporal sem retorno, em que os falantes vão se sobrepondo uns aos outros, numa disputa pela palavra, gerando segundo a segundo um todo moral, técnico, lingüístico, afetivo, etc. (p.42)

Este momento é constituído de verdades passageiras, que ficam por lá; a verdade da conversa adquire um significado precário, fragmentado pela verdade dos falantes, *a oralidade está solta politicamente e aberta neste momento em que o tempo é todo presente, escorre irreversível, é parte do significado da construção discursiva. (p.42)* A fala, neste sentido, é o conflito de diversas forças compondo uma significação sobre o mundo. (p.43)

Voltando aos filmes, para Almeida, as simulações do real das imagens e sons, se tornam reais devido as suas identificações com a oralidade da fala, com a simultaneidade

dos tempos do espectador e das imagens, *naquela continuidade e seqüencialidade sem retorno em que o significado vai se fazendo como na cadeia sonora da fala.* (p.46) Assim é que as imagens e sons criam uma nova oralidade, que *implica uma inteligência reflexa, especular, mecânica, o que se vê e se ouve é o que é, uma verdade, mesmo que esta seja substituída por outra em seguida, verdades que se sobrepõem umas às outras, nunca compondo um todo que dê sentido ao pensamento sobre o mundo.* (p.45)

Estas idéias nos ajudam a compreender porque o significado de um filme não está no resumo que eu possa fazer dele depois, *mas no conjunto de sons e imagens que, ao término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele.* Porém, se isso é verdadeiro, também é verdadeiro que eu possa parar o filme ao assisti-lo no vídeo, posso voltar a fita e ver/ouvir o que me chamou atenção ou o que não entendi direito. Será que este recurso recoloca as imagens e sons na tradição da escrita ? Ou será que a partir dele começamos a construir uma nova escrita, tal como o filme na sala de projeção possibilitou uma nova oralidade ? Ou talvez, seja esta uma prática de culto a uma forma de inteligibilidade a qual não se presta o filme, tal como culto da eternidade da obra de arte que declina a medida que nos introduzimos e somos introduzidos na era da reprodutividade técnica, conforme nos diz Benjamin (1936). De qualquer forma as artes interativas, tal como a videografia em videotexto, parecem se adequar mais a esta possibilidade do espectador ter controle sobre o que está assistindo. Por ora manteremos as idéias apresentadas por Almeida.

Tendo visualizado alguns caminhos do ato de assistir filmes e, pressupondo que esta visualização pode possibilitar a construção de outros caminhos para outros produtos da possibilidade técnica de produção e reprodução de

imagens e sons, vamos proceder agora uma primeira aproximação dos programas de vídeo do Projeto *Raízes e Asas*.

A primeira dúvida que nos ocorre é se podemos ver os Programas de Vídeo como vemos os filmes. Pode-se argumentar que não, pois são processos de produção diferentes, que possuem suportes materiais diferentes, destinados a formas de exibições diferentes. Apesar disso nossa tendência é responder afirmativamente a questão, pois tanto os programas de vídeo, quanto os de televisão, assim como os filmes, compõe o universo da nova oralidade acima referida. Todos estes produtos possuem o efeito de realismo e a cadeia de imagens em movimento sucessivo/cadeia de sons sucessivos, que segundo Almeida caracteriza as imagens e sons como uma nova oralidade.

Resolvida esta questão, cumpre-nos esclarecer outra: não vemos cinema, vemos filmes. Baseados nesta afirmação podemos fazer uma paráfrase: não vamos ver projetos, vamos ver vídeo. É como produto da possibilidade técnica de gravação e reprodução de imagens e sons que vamos assistir o vídeo, e não como produto de uma projeto de melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras. Do projeto apenas nos interessa uma coisa, aliás visível no próprio vídeo - a intenção de mostrar experiências educacionais que estão em andamento em várias escolas públicas brasileiras em diferentes Estados. Isto nos interessa, pois, segundo Benjamin (1935) a era da reprodutividade técnica é marcada pelo declínio da experiência e pela tendência à impossibilidade de se intercambiar experiências.

O DESENHO - A PORTA DE ENTRADA

Antes de abordar os vídeos, uma observação a respeito da ilustração do projeto é necessária. O desenho que acompanha todos os materiais, inclusive os vídeos, chamou a nossa atenção: crianças entram pelo ponto de interrogação, carregando suas mochilas, sorrindo, mas com o olhar voltado para baixo; pelo ponto de exclamação vemos as crianças saindo com a cabeça erguida ganhando asas e voando, continuam a sorrir. A simulação do movimento de entrada e saída se refere, no nosso entender, a instituição escolar - as crianças entrar e saem da escola. O que simboliza a escola são os sinais de pontuação - o ponto de interrogação, que nos remete, a primeira vista a idéia de dúvida e, o ponto de exclamação, que nos sugere admiração ou espanto.

Talvez seja inútil tentar descobrir o que os autores e a coordenação do projeto quis nos dizer com este desenho, no entanto, a primeira sensação que temos é que as crianças entram com dúvidas na escola e saem admiradas (ou espantadas). Mas se recordarmos que existe uma idéia de movimento sugerida, e que o movimento é apenas das crianças, nos vem a mente uma correspondência entre os sinais de pontuação e a instituição escolar. Vamos até a gramática de André (1978) para conhecermos um pouco mais estes sinais de pontuação.

O ponto de interrogação é usado em pergunta direta, ou seja, refere-se à dúvidas, a algo que se queira saber, mas que não se sabe. Quanto ao ponto de exclamação seu uso se dá em frases de caráter exclamativo, o que inclui espanto, surpresa, admiração, entusiasmo, desprezo, ironia, ordem, súplica, chamamento, dor, alegria etc.

A simplicidade do desenho, quase que um esquema, nos permite **dialogar** com ele de uma forma mais ou menos livre. Ao mesmo tempo que podemos ver crianças entrando com dúvidas na escola e saindo com exclamações (que, como vimos inclui um leque relativamente amplo de significados), podemos interpretar que as crianças entram e saem pelos sinais de pontuação, que representam a escola. Podemos ter ao mesmo tempo a idéia de que os sinais de pontuação representam a escola, por onde as crianças entram. e, que os sinais de exclamação representam o estado de ânimo das crianças.

Antes de continuar a interpretação, vamos conhecer um pouco mais sobre os sinais de pontuação que estamos trabalhando. Segundo Dicionário Aurélio, na linguagem escrita os sinais de pontuação visam reconstituir os recursos rítmicos e melódicos da língua falada e se dividem em três grupos. Os sinais do qual estamos tratando fazem parte do grupo de sinais que se destina a marcar a melodia da leitura. Melodia, em música, simplifadamente, é uma sucessão ascendente ou descendente de sons a intervalos e alturas variáveis, formando um fraseado, ou seja, uma unidade. A questão é: qual **melodia** representa a escola no desenho do projeto *Raízes e Asas* ?

Se considerarmos a dimensão institucional, documentada e homogênea da escola, conforme Ezpeleta & Rockwell (1986), a **melodia** da escola, representada no desenho do projeto *Raízes e Asas*, se inicia com tom de dúvida e se encerra com tom exclamação. Podemos dizer assim que o ambiente escolar no início do seu trabalho com as crianças é permeado por dúvidas, mas que, ao final do processo, a escola (a instituição) tem algo a dizer, a se pronunciar¹⁰ sobre estas crianças. Este algo, *à priori*, é o conjunto amplo de significados contidos no uso do ponto de exclamação, o

¹⁰ Ainda segundo o Dicionário Aurélio (1986), exclamação é o ato de exclamar, que significa *pronunciar em voz muito alta, bradar*.

desenho nos sugere admiração, entusiasmo e alegria, no entanto, o ponto está lá representando a porta de saída da escola, o que pode também sugerir, espanto, desprezo, ironia, súplica, dor e muitas outras coisas - mas aqui já estaríamos entrando na dimensão não - documentada da escola, ou seja, na forma como os sujeitos reconstróem e reelaboram, na prática cotidiana, a dimensão Estatal, a versão oficial da escola.

Segundo Ezpeleta & Rockwell (1986), para a teoria tradicional referente a escola, esta é uma instituição ou um aparelho do Estado. *Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser e Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal.* (p.12) Estas versões, com valoração oposta, sustentam o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural.

Nesta interpretação, ainda segundo Ezpeleta & Rockwell (1986) a escola é difusora de um sistema de valores universais (positivistas) ou dominantes (críticos) que transmite sem modificação. Para os positivistas a escola consegue a inculcação dos valores e normas comuns à sociedade e também a realização dos direitos civis e da justiça social. Para os críticos, baseando-se na própria história documentada, demonstram o caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Interessante destacar que esta leitura da escola destaca o seu papel civilizador (opressivo ou não).

Podemos acrescentar que, nesta visão de escola, ela é responsável pelo trabalho de legitimação social dos saberes e de conhecimentos. Sabemos que este trabalho visa o controle dos modos de pensar a vida, a sociedade, o mundo, e cada um a si mesmo, daí o seu caráter homogeneizante. Isso explica porque a escola se preocupa tanto com as fases, com as

adequações, os currículos e programas, e também porque a escola está localizada num **saber - usar**, como se fosse um grande manual vivo, como aqueles que acompanham os produtos tecnológicos que compramos no livre mercado. Sem eles (os manuais) nunca poderíamos comprar nada, pois não saberíamos para que servem os botões, sinais e ícones que os acompanham, com eles nada sabemos como funcionam as maravilhas da tecnologia.

Voltando ao desenho, que é o que nos interessa. Vemos agora uma outra versão oficial da escola. Ela admite não conhecer sua **clientela**, ela admite ter dúvidas, admite trabalhar com as dúvidas e com os interesses dos alunos, poderíamos dizer até que ela admite a especificidade de cada unidade escolar e de cada aluno, admitindo assim que cada processo de ensino - aprendizagem é único e precisa ser pensado como tal, neste sentido ela admite que o professor deva ser um articulador da relação entre os interesses dos alunos e os conteúdos da escola. Mas o que esta nova versão oficial não admite é que a escola abdique de se pronunciar sobre os sujeitos que passam por ela; a escola não pode abdicar do seu trabalho de legitimação.¹¹

Ainda quanto ao desenho, ficam algumas perguntas em nossa cabeça: o que significam as asas ? Terão as crianças virado anjos¹² - novos mensageiros do conhecimento/saber escolar ? E os que ficaram (evadidos/repetentes) pelo caminho ? Terão eles ganho tridentes ? Ou será que estarão eles como o Angelus Novus do quadro de Klee, olhando para as ruínas da história, se é que tiveram acesso a elas.

¹¹ Esta idéia da escola legitimando um determinado tipo de saber e conhecimento, e os desdobramentos do que isso pode significar, do caráter opressivo deste tipo de legitimação, pôde ficar mais clara na segunda aproximação das imagens e sons do vídeo

¹² Ao contrário da Angelus Novus do quadro de Klee citado por Benjamin, estes novos anjos olham para frente, deixando as dúvidas para trás.

A VERDADE DO VÍDEO

Na busca de algumas maneiras de análise/interpretação das imagens e sons, Almeida (1994) nos sugere uma aproximação tal como nos aproximamos de uma linguagem. Tentando descrever o que é o filme, Almeida (1994) nos diz que ele nos aparece como uma sucessão sintática, *é uma sucessão no tempo de um espaço temporalidade circunscrita entre o início e o fim de uma projeção* (p.47) Nesta perspectiva, ainda segundo Almeida, o filme circunscreve um espaço de tempo e ilusão em que as categorias mentais que utilizamos em nossa interação com a realidade lá estarão confinadas e transformadas pelos códigos de realidade cinematográfica (ou televisiva, ou videográfica).

É neste estado de confinamento que se estabelece uma co-fusão, que dá origem a sensação de verossimilhança e a conseqüente absorção do que se está vendo/ouvindo como realidade, verdade. Por isso é que dissemos acima que vamos ver/ouvir uma **verdade** sobre a escola. Além disso é interessante frisar que é esta co-fusão é que pré-forma o que Almeida chama de **nova oralidade**.

Cumpre-nos destacar ainda as buscas de Almeida, nas idéias desenvolvidas em seu texto: *Anotações para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual* (Almeida, 1996). Dando prosseguimento a idéia de uma *verdade fílmica* Almeida se aproxima de um *processo alegórico de conhecimento e ação no mundo*, vejamos:

A natureza fragmentada das produções cinematográficas e televisivas resulta, quando projetadas para o público, num discurso de imagens e sons aparentemente lógico construído nos momentos finais da sua produção: a decupagem, a montagem, a edição. "Um mundo de imagens cujo

potencial de formar imagens proporciona os conteúdos das fantasias pessoais e sociais partilhadas"¹³, que vão produzir uma **verdade fílmica** (grifo nosso) muito distante da verdade dos fatos, da história, do cotidiano, e uma **cultura oral** (grifo nosso) caracterizada pela dispersão de significados, focos que se distanciam e se aproximam constantemente, quebram a coesão simbólica entre as palavras e referentes históricos estabelecidos e universais e estabelecem **um processo alegórico de conhecimento e ação no mundo**. (grifo nosso) (p.5-6)

Almeida cita Gagnebin (1994) a respeito do que ela diz sobre a alegoria: Se o símbolo, na sua plenitude imediata, indica a utopia de uma evidência do sentido, a alegoria extrai sua vida do abismo entre expressão e significação. Ela não tenta desfazer a falta de imediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda ao cavar esta falta, ao tirar daí imagens sempre renovadas, pois nunca acabadas. A alegoria ressalta a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade na historicidade para construir significações transitórias. Enquanto ao símbolo, como seu nome indica, tende a unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não-identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outra coisa (allogorein) que aquilo que visava, nasce e renasce dessa fuga perpétua de um sentido único. A linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do jogo que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros. (p.6)

¹³ Citação de Samuels, Andrews - A Psique Política, Rio, Imago, 1995.

Almeida conclui seu texto afirmando que procurar analisar, entender ou explicar um filme como estamos acostumados a fazer com os textos (que é o que ocorre, segundo ele quando o cinema é levado à escola) leva a leituras das imagens e sons como se os filmes fossem documentos escritos, ocasionando um sub ou super entendimento. E conclui: *no entanto a inteligibilidade do mundo atual está sendo performada por estas produções de imagens e sons, suas fantasias e realidades, seus focos de luz, espaços e tempos dispersos, em contraposição à racionalidade clássica da escola, fragmentada em séries e especialistas de conteúdo, um monumento à cidade solar.* (p.6)

O que nos interessa, neste momento, nestas colocações acima é romper a idéia de que os vídeos do Projeto Raízes e Asas é um ponto de vista a respeito da escola. Como produto-produtor de uma **nova oralidade** e de **um processo alegórico de conhecimento e ação no mundo**, estes vídeos são uma **verdade** sobre a escola. Além disso, nos sentimos livres para não fazer uma leitura linear desta **verdade** que os vídeos nos trazem no momento em que são assistidos, poderíamos dizer que pretendemos trabalhar no *abismo* entre a expressão e a *significação*, admitindo a *impossibilidade de um sentido eterno* destes vídeos, para possibilitar a construção de significações transitórias a respeito deles.

Segundo a coordenação do Projeto, os vídeos formam uma espécie de colagem, o que faz com que os programas possam se prestar a seleções de trechos de interesse específico, para ser motivo de discussão e análise. A auto-imagem que a coordenação tem a respeito do seu material e de que este é uma multiplicidade de pontos de vista sobre o trabalho escolar. Esta auto-imagem é positiva, na medida que aparenta ser democrática, pluralista e de respeito as diferenças, os diferentes pontos de vista - dos sujeitos e em relação aos

temas. Nós, porém, vemos os vídeos como **verdades**, ainda que transitórias. E, como **verdades**, temos dúvidas se este caráter pluralista e democrático pode se sustentar durante o tempo de exibição dos mesmos.

Cumpre-nos terminar esta parte, antes de abordar o vídeo, respondendo uma pergunta comum de quem assiste, consome e comenta filmes, programas de televisão e vídeo: do que trata os vídeos ?

Os três vídeos apresentam alguns princípios pedagógicos que se tornaram palavra de ordem nos recentes discursos acadêmicos e políticos sobre a educação. Os vídeos enfocam fundamentalmente a escola, valorizando-a como espaço privilegiado para se promover a formação de crianças e jovens. Os princípios que se fixaram em nossa mente foram: *toda criança é capaz de aprender, o professor é responsável pelos seus alunos, cada criança é única, gestão democrática, a aprendizagem é um processo difícil, o aluno constrói conhecimento, a aprendizagem é ativa, o trabalho educacional deve ser coletivo, e alguns outros, relacionados, de uma forma ou de outra, a estes.*

Chegamos aos vídeos.

A CRISTALEIRA

Ainda que tentássemos desviar o olhar e procurássemos nos concentrar no que imagem/Miriam Jorge Warde dizia sobre escola, professores e alunos, a forte imagem da cristaleira ao fundo, e, sobre ela, um porta retrato com uma fotografia em *preto&branco* de bailarina, se impôs no universo criado pelos vídeos do Projeto *Raízes e Asas*.

Pela definição do Dicionário Aurélio, cristaleira é um substantivo feminino que significa: *Armário envidraçado onde se guardam objetos de cristal, garrafas, copos etc.* Esta definição pouco nos ajuda, mas os elementos vidro e cristal são particularmente significativos. Ao que parece, mais que um simples armário, a cristaleira é um objeto hoje classificado no "catálogo" de móveis antigos. Isso nos dá a idéia de que a cristaleira, ao mesmo tempo que guarda um significado do tempo passado, uma história, incorpora um tempo presente - mercadológico - de distinção (pelo passado) de "alta cultura" e de "tradição".

A cristaleira é um móvel próprio da sala de jantar ou da sala de estar. Apesar de ser um objeto próprio do mundo privado do lar, da casa e da propriedade particular do indivíduo, é, ao mesmo tempo, destinada a figurar no lugar da casa onde se recebe visitas, ou seja, onde é permitido e consentido que o mundo público possa estar presente. Neste sentido, é significativo que ela seja de vidro, como uma vitrine - ela mostra/esconde¹⁴ o que é de propriedade do dono da casa, ou mais apropriadamente da "dona da casa". O que ela mostra/esconde não é algo banal, são os objetos de cristal.

¹⁴ O termo *esconde* refere-se ao fato dos objetos estarem guardados.

Vidro e cristal, componentes fundamentais das cristaleiras em geral e da imagem/cristaleira da imagem/Miriam Jorge Warde. Vamos tentar entender melhor o que significam estes dois elementos. O cristal, tão caro à ideia de conhecimento, e o vidro, presença marcante na arquitetura e nos ambientes a partir do século passado.

Para Calvino (1988) o cristal, assim como a chama são *duas formas de beleza perfeita da qual o olhar não consegue desprender-se, duas maneiras de crescer no tempo, de despender a matéria circundante, dois símbolos morais, dois absolutos, duas categorias para classificar fatos, idéias, estilos, sentimentos.* (p.85)

No trecho acima citado do livro *Seis propostas para o próximo milênio*, Calvino está abordando, dentro do tema *Exatidão*, os símbolos que possam exprimir a tensão entre racionalidade geométrica e emaranhado das existências humanas e, por conseguinte, discute a questão da ordem-desordem que ele considera como a questão fundamental das ciências contemporâneas.

Calvino apresenta uma imagem de oposição entre a chama e o cristal, para isso, cita o prefácio de Massimo Piattelli-Palmarini ao livro do debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky, ocorrido no Centro Royaumont - *Théories du langage - Théories de l'apprentissage*¹⁵ : de um lado o "cristal" (imagem de invariância e de regularidade das estruturas específicas), e de outro a "chama" (imagem da constância de uma forma global exterior, apesar da incessante agitação interna). (Calvino, 1988, p.84-5). Estas duas imagens, representam para Calvino, duas posições filosóficas da ciência: das posições de Piaget, partidário do princípio da "ordem do rumor", ou seja, da

¹⁵ Éd. du Seuil, Paris, 1980

chama, e as de Chomsky, partidário do "self-organizing-system", ou seja, do cristal. (p.85)

Se aparentemente nos distanciamos do nosso tema, cabe contextualizar um pouco mais a aparição da imagem do cristal dentro da palestra de Calvino.

Ele nos fala inicialmente de um flagelo lingüístico, de uma epidemia pestilenta que teria atingido a capacidade humana mais característica que é o uso da palavra: *uma perda da força cognoscitiva e de imediaticidade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em formas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com as novas circunstâncias. (p.72)*

As origens dessa epidemia, para Calvino, devem ser pesquisadas na política, na ideologia, na uniformidade burocrática, na homogeneização das mass-media ou na difusão acadêmica da cultura média. Sua preocupação é com a salvação, ele acredita que a literatura pode criar anticorpos que coíbam a expansão dessa epidemia.

Calvino fala dessa sensação também em relação as imagens e especula que talvez esta sensação de inconsistência, estranheza e mal-estar, esteja no próprio mundo: *O vírus ataca a vida das pessoas e a história das nações torna todas as histórias informe, fortuitas, confusas, sem princípio e sem fim. Meu mal-estar advém da perda de forma que constato na vida, à qual procuro opor a única defesa que consigo imaginar: uma idéia de literatura. (p.73)*

A idéia de literatura que Calvino vai apresentar nesta palestra é a idéia de *exatidão*. E é justamente na discussão sobre esta idéia que Calvino coloca a questão

fundamental da ciência contemporânea entre ordem e desordem. A imagem do cristal e da chama, junto com a idéia de cidade, são vistos como símbolos que permitem exprimir a tensão entre racionalidade geométrica e o emaranhado das existências humanas.

O cristal, portanto, assim como a chama e a cidade (e, talvez esta última muito mais do que as outras), são alegorias a respeito da idéia de civilização e, nosso tempo histórico, a respeito do nosso modo de civilização. Mais do que isso, o cristal é a materialização de uma forma de pensar o conhecimento no mundo moderno, uma forma alegórica de lidar com a tensão entre ordem e desordem, razão e desejos, indução/dedução e vontades/interesses.

É isto que está guardado na imagem/cristaleira da cena com imagem/Miriam Jorge, uma idéia de conhecimento, o cristal.

Vejamos agora o vidro.

Para Matos (1993) o vidro é a expressão paradigmática de um mundo em que os olhos perdem a capacidade de olhar. Esta perda, segundo Benjamin, é própria das grandes cidades, das metrópoles modernas em que se dá o desaparecimento das referências visuais. Hardman (1988) destaca a *sensação de irrealidade e de infinitude torna-se praticável como o uso inovador do vidro, permitindo efeitos de luz inusitados e acentuando as linhas ambíguas de passagem entre o interior e o exterior.* (Aput Matos, 1993, p.113)

Ainda segundo Matos (1993), *a perda da dimensão do olhar significa a perda do sujeito: não há mais sujeito verdadeiro em um mundo no qual as leis de mercado regem a vida de cada um.* (Matos, 1993, p.114)

Benjamin (1933) em seu texto *Experiência e Pobreza* escreve sobre o vidro, abordando a tendência do homem burguês em apagar os vestígios de sua experiência, e o desejo deste libertar-se de toda a experiência: *Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm aura. O vidro é em geral inimigo do mistério. É também o inimigo da propriedade.* (Benjamin, 1993, p.117)

Para Matos, o vidro, além de não deixar rastros, em sua **transparência**, é a antítese do interior burguês, vale dizer, do sujeito que se funda no **limite privado**, em sua interioridade.¹⁶ (Matos, 1993, p.114)

O homem burguês é aquele que quer existir em si mesmo, no **seu limite privado**, e, por isso deve prescindir das suas experiências. Individualismo e declínio da experiência se encontram na **cultura do vidro**.¹⁷

Nos ambientes, o vidro trabalha como se fosse um jogo de espelhos. Para exprimir isto Matos (1993) cita a canção "Vitrine" de Chico Buarque de Holanda, segundo ela de sabor Baudelairiano-benjaminiano:

Eu te vejo sumir por aí

¹⁶ Propriedade no sentido de pertença, de possuir algo.

¹⁷ **Cultura do vidro** é uma expressão utilizada por Schaarbart, citado por Benjamin (1933). Segundo Benjamin, Schaarbart foi um dos que mais saudou alegre e risonhamente *ao homem contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraudas sujas de nossa época.* (Benjamin, 1993, p.116) Benjamin se refere neste texto de 1993 - *Experiência e Pobreza* ao declínio da possibilidade de intercambiar experiências e das experiências desmoralizadoras pela qual a humanidade passa nos últimos dois séculos: *a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.*(p.115) Benjamin se pergunta: *Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós ? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado monstrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita e sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza.* (p.115) Ele critica ferozmente os homens criadores que sempre operaram a partir de uma tábua rasa : *Queriam uma prancheta: foram construtores. A esta estirpe de construtores pertenceu Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza - penso, logo existo - e dela partiu.* (p.116)

*Te avisei que a cidade era um vão
Dá tua mão - olha para mim
Não faz assim - não vai lá não*

*Os letreiros a te colorir
Embaraçam a minha visão
Eu te vi suspirar de aflição
E sair da sessão, frouxa de rir
Já te vejo brincando, gostando de ser
Tua sombra a se multiplicar
Nos teus olhos também posso ver
As vitrines te vendo passar
Na galeria cada clarão
É como um dia depois de outro dia*

*Abrindo um salão
Passas em exposição
Passas sem ver teu vigia
Catando a poesia
Que entornas no chão. (p.114-5)*

Vitrines... Estávamos abordando o vidro por causa da cristaleira, se olharmos bem, elas se parecem com as vitrines. E, o que é próprio da vitrine é que ela mostra, expõe, liga o interior e o exterior, mas, ao mesmo tempo, devolve a imagem, reflete. (Matos, 1993, p.115), provocando um superposição de imagens.

Podemos dizer que o vidro na forma de vitrines e cristaleiras é uma outra alegoria, referente à sociedade contemporânea e sua correspondente experiência visual. E o que é próprio desta experiência é que ela é uma experiência desmoralizadora, como a guerra e a inflação.¹⁸ Segundo Matos

¹⁸ Não é raro vermos pessoas se deparando, surpresas, ao entrarem em ambientes com portas de vidro, que a porta estava fechada. Com o vidro temos muitas dificuldades em descobrir o que

(1993) é experiência aonde não existe distinção de modelo e cópia, passamos da clareza e da evidência racional (...) à insegurança dos sentidos. (p.116)

Podemos tentar compreender agora, apesar das reflexões acima estarem em formação, a forte impressão da imagem/cristaleira nos vídeos do Projeto Raízes e Asas.

Nossa escolha não é aleatória, os três vídeos do projeto possuem uma estrutura básica - música de fundo, locução (em *off* ou não), cenas de crianças¹⁹, cenas de ambientes escolares: salas de aulas e reuniões, falas de professoras e de outros profissionais da educação - alguns deles envolvidos na coordenação do projeto. Destoa, nesta estrutura, a presença da imagem/Prof(a) Dr(a) Miriam Jorge Warde. Ela é a única imagem/referência acadêmica de âmbito nacional que aparece no vídeo. Além disso, seu nome não aparece na lista dos responsáveis pela elaboração do projeto do CENPEC, o que nos leva a crer que ela não participa do coordenação do projeto. A cena aparece como a imagem acadêmica de autoridade, a que instaura a verdade sobre a escola, e a que legitima as experiências e os princípios que permeiam o vídeo. Mas nunca é demais lembrar que a cristaleira está ao fundo.

As experiências apresentadas no vídeo ganham assim um caráter de informação e de ilustração, não de experiência. A cena da cristaleira dá a medida exata daquilo que estamos vendo no tempo de apresentação do vídeo: uma concepção de conhecimento que se esconde / se revela - o cristal. Não são trocas de experiências, o vídeo não é uma colagem, a imagem escolar não absorveu a fragmentação próprio da linguagem das imagens e sons. O vídeo não se quer fragmento, aceitando a

está oculto ou revelado e, ao mesmo tempo, ele nada esconde, liso e frio, o vidro nos diz que na vida não há mistérios.

¹⁹ Interessante observar que as cenas de crianças que são mostradas fora do ambiente escolar, nunca são ambientadas em grandes cidades, vemos cenários indeterminados, roça e lugarejos.

transitoriedade das imagens e sons. Como um texto, e um texto fechado ele busca instaurar uma concepção. A apresentação do vídeo nos enganou, queria dar a aparência de que as imagens e sons eram um registro do que se está fazendo *pelo Brasil afora* pela melhoria da qualidade de ensino.

É importante destacar que este caráter acima colocado em relação a cena da qual participa a imagem/Prof(a) Dr(a) Miriam Jorge Warde, não se deve à sua fala, mas a imagem especificamente, dentro da estrutura do vídeo. E, é dentro desta imagem que a cristaleira se apresenta como pano de fundo.

A cristaleira de vidro que mostra/revela/oculta/esconde, tem em seu interior os objetos de *cristal* - alegoria de uma tensão entre a racionalidade e o emaranhado de existências humanas, ou seja, alegoria de um dilema da nossa civilização.

Já havíamos dito anteriormente que o desenho do Projeto *Raízes e Asas* nos mostravam uma nova versão oficial da escola, a imagem/cristaleira parece confirmar esta versão. Além disso ela dá a melodia do vídeo - que não deixa rastros, nem vestígios sobre o que mostra, apenas citações de nomes e posição diante da escola - professores, alunos, orientadoras, coordenadoras do projeto, etc. Não há histórias no vídeo, apenas profissionais nos dando conceitos, nos informando sobre o seu trabalho, ou sobre aquilo que nós deveríamos ver a respeito deste. Talvez por isso fomos obrigados a partir da imagem/cristaleira da imagem/Miriam Jorge, pois apenas ali encontramos vestígios da **verdade** que os vídeos pretendiam instaurar no momento da reprodução da fita.

Tentando juntar os estilhaços que se apresentaram acima, podemos dizer que o modelo de escola e, o

correspondente modelo de civilização, presente nos vídeos do Projeto *Raízes e Asas*, são como os cristais dentro da cristaleira. Como na cristaleira também no vídeo, estes modelos estão guardados, ocultos/revelados pela ilusão promovida pela porta de vidro da cristaleira. Assim, eles não aparecem como polos de um debate, tal como o **cristal** aparece na idéia de Calvino em contraponto com a **chama**, nem mesmo aparecem como a tentativa de compreensão de uma tensão entre organização racional e sensação de emaranhado da existência humana. Não há **chama** no vídeo, apenas referências a **cristais**. Aparece/desaparece como consenso na diversidade - somos todos diferentes, há espaço para todas estas diferenças e cada um constrói o seu caminho, mas a escola é a escola, e como tal ela deve ser escolar e fazer com que todos (*e todos são capazes de aprender isso*) sigam o seu **saber-usar** (*decidido coletivamente e de forma democrática*).

Após esta primeira análise nos foi observado ainda que na imagem/cristaleira não há apenas cristais, há também imagens/enfeites/Kits da sociedade de massa. Compreensível, pois no âmbito do **saber-usar**, os cristais, próprios do **saber-fazer** se metamorfoseiam em quinquilharias das indústrias do lazer, dos enfeites e lembrancinhas do turismo. Para serem usados tal como os livros de literatura que se transformam na escola em trechos de livros de comunicação e expressão, para serem **usados**.

3.

O RETORNO AO VÍDEO – ANÁLISE DO PROGRAMA I

Após à primeira aproximação do vídeo, fez-se necessário construir outra, uma aproximação mais detalhada da montagem/seqüência do vídeo. Procuramos manter as noções de significações transitórias e de impossibilidade de um sentido eterno das imagens e sons; no entanto, buscamos penetrar mais fundo no abismo próprio do conhecimento alegórico entre expressão e significação, reconhecendo a existência deste.

Aprendemos, nesta segunda aproximação, de forma mais efetiva, o que Almeida (1994) chama de diálogo no momento da projeção do filme, momento em que se encontram os que produzem e os que consomem: *um momento estético em que o objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com os seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção.* (Almeida, 1994, p.41)

Nesta segunda aproximação, sentimos necessidade de voltarmos ao material de apresentação do projeto e, de nos restringirmos a analisar apenas o Programa I do vídeo.

O QUE QUERIAM QUE VÍSSEMOS ?

O projeto "Raízes e Asas" do CENPEC nasceu do **desejo** de participar da **reconstrução** da escola pública brasileira²⁰ (grifos nossos). O objetivo do CENPEC é **partilhar** nossas reflexões com educadoras e educadores, para **estimular e apoiar** o processo de **transformação** em cada unidade escolar. (grifos nossos)

O motivo do projeto chamar-se Raízes e Asas é justificado da seguinte forma:

Raiz é origem e base, é o que dá **sustentação e equilíbrio**. Cada escola tem a sua própria **história**, está enraizada num certo espaço, numa realidade que é ponto de partida para a sua atuação. Seu papel é trabalhar com o conhecimento vinculado à vida dos alunos, levando-os a reconhecer e valorizar suas próprias raízes. **Através deste trabalho específico, a escola ajuda a compreender a realidade, interpretá-la, situar-se nela e no mundo**. Seu papel é também contribuir para criar asas: cada aluno deve **conquistar autonomia para continuar sua aventura em busca do conhecimento e da participação social**. (grifos nossos)

Estas afirmações, contidas na apresentação do projeto, visam situá-lo no cenário educacional brasileiro. No entanto, em nenhum material pudemos situar o que é o CENPEC, sabemos apenas que é a sigla do Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura e que, em parceria com a UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, elaborou o Raízes e Asas. Como não é do nosso interesse a análise do Projeto em si, não

²⁰ Todas as citações aqui apresentadas à respeito do projeto foram extraídas da contracapa do Fascículo de Apresentação do mesmo.

foi objeto de pesquisa o CENPEC e, portanto, permanecemos com a incógnita sobre este Centro. Em parte este desconhecimento da gênese do material nos é interessante, pois pudemos mergulhar no vídeo como todo sujeito que participa da cultura televisiva e fílmica - não tem acesso a origem do que vê e ouve. Isso é particularmente interessante porque reduz a possibilidade de produzirmos um conhecimento das imagens e sons nos moldes da produção de conhecimento dos textos.

O que nos chama atenção nestas frases da apresentação é a relação que podemos estabelecer entre elas e os vídeos. Vamos explorar um pouco esta relação, extraíndo elementos significativos a serem trabalhados ao longo da análise do vídeo.

O projeto nasce de um **desejo**, interessante porque em nenhum momento a idéia do **desejo** como impulso à ação e à realização de algo é colocada ou destacada no vídeo do próprio projeto. Nas imagens e sons do projeto **desejo** e **conhecimento** não se articulam, porém, o projeto nasce de um desejo.

Mas este desejo é um **desejo** específico, é o **desejo** de participar da **reconstrução** da escola. Há um tom de humildade no termo "participar", porém o que está obscuro é esta **reconstrução** da escola pública brasileira. É um movimento social ? Organizado por quem ? É uma política estatal ? É uma mobilização espontânea iniciada em algumas escolas ?

O termo **reconstrução** significa construir novamente, o que pressupõe uma destruição, que por sua vez pressupõe construção. Engraçado que um projeto que leva o nome de **raízes**, em nenhum momento retoma as **raízes** da construção e da suposta destruição da escola pública brasileira.

Interessante perceber também que o vídeo não aborda esta perspectiva de reconstrução da escola. São apresentadas "experiências", declarações de princípios e diversas afirmações, porém, em nenhum momento existe a sensação de algo destruído sendo reconstruído. Apesar de "estar acontecendo" uma reconstrução ela não está pautada no estudo das causas da destruição e está, por sua vez, não possui expressão, nem imagem nem som - pelo menos não para os realizadores dos vídeos.

Não estamos afirmando que não existem propostas de reconstrução da escola pública, por isso não estamos avaliando se o termo **reconstrução** é correto para sintetizar as necessidades que diversos estudos apontam em relação a escola. Nos chama atenção apenas o CENPEC, ao tentar participar de uma reconstrução, não apresentar, em seu primeiro programa de vídeo, nenhuma imagem do que está sendo reconstruindo, ou seja, o que está destruído.

Indo adiante... Sem dúvida uma **reconstrução** é uma **transformação**, e diante deste processo de transformação o CENPEC quer **partilhar** suas reflexões e **estimular** e **apoiar** este processo. Mais uma vez há um tom de humildade e de vontade de colaboração nas declarações escritas. O objetivo desta **transformação** é fazer com que a escola ofereça *um ensino de boa qualidade a todas as crianças e jovens*²¹. (grifo nosso)

Até aqui há quase um consenso no nível do discurso, todo mundo que fala e escreve sobre a escola brasileira destaca a necessidade de **transformações** e do oferecimento de

²¹ Esta citação também foi extraída da contracapa do Fascículo de Apresentação do projeto. Apesar de parecer excesso de criticidade não podemos deixar de destacar que, nesta frase, o ideal de democratização da educação foi restringido, pois quando defendemos a educação para todos incluímos também os adultos, seja no processo de alfabetização, seja na opção de uma carreira acadêmica ou de qualificação superior. Neste ideal a escola não é só para crianças e jovens.

um ensino de **boa qualidade**. A diferença aqui é que o CENPEC considera que esta transformação já está ocorrendo. Este consenso já seria em si um problema, pois nos remete a homogeneização da linguagem na sociedade contemporânea. Como destacamos anteriormente, nesta perspectiva, a linguagem é um instrumento que encarcera os indivíduos, sem que estes se dêem conta do processo aprisionador da qual são vítimas. Assim, nos termos colocados, a **transformação** e a questão da **qualidade** parece operar em nós, sem que necessariamente sejamos sujeitos destes processos. Mas, se não existe ação sem sujeito, quem será que está conduzindo²² a **transformação** e a busca da **qualidade** ?

Neste ponto, as imagens e sons do projeto "Raízes e Asas" são particularmente esclarecedoras. O que foi visto e ouvido define melhor que tipo de **partilha**, de **estímulo** e de **apoio** o CENPEC se propõe a dar aos educadores das escolas brasileiras. Além disso as imagens e sons iluminam e ecoam o sentido dos termos **transformação** e **boa qualidade**, até pelo que foi excluído da possibilidade de olhar para a escola através do vídeo, como veremos mais adiante. Antes, porém, cumpre-nos terminar estas preliminares em relação à apresentação do projeto.

O termo **história** também nos chamou a atenção. Este termo se refere, no contexto da apresentação do projeto, ao termo **raízes**, ou seja, há uma associação entre **história** e **enraizamento**, que por sua vez remete às idéias de **origem**, **base**, **sustentação** e **equilíbrio**. Existe, pelo CENPEC, uma noção de respeito pela particularidade de cada escola, cada escola é única, determinada pela sua própria história e possui uma realidade própria. Além disso, o CENPEC atribui a cada escola o papel de trabalhar com a vida dos alunos, para

²² Talvez seja importante destacar que não queremos dizer que pelo fato de haver uma condução não significa que haja contradições e resistências nesta condução.

que eles possam reconhecer e valorizar as suas próprias raízes. Apesar de não utilizar o termo história, podemos depreender desta afirmação que o papel da escola é trabalhar com o conhecimento vinculado a história do aluno.

A importância de registrarmos este dado é porque intuímos, ao assistir o primeiro programa de vídeo do projeto, que existe realmente uma concepção de **história**, de **tempo** e de **experiência histórica** presidindo a construção das imagens, das cenas, das seqüências, das falas e montagem do vídeo. Este será um outro elemento em que pretendemos nos deter com mais cuidado ao abordamos as imagens e sons.

O último elemento a ser destacado nesta apresentação refere-se ao papel da escola e à especificidade do seu trabalho. Aqui, mais uma vez, há um tom de humildade, desta vez relacionado às possibilidades da escola. Este tom é percebido na expressão *a escola ajuda a compreender...*

Mas o que nos interessa destacar é: em que a escola ajuda *as crianças e os jovens* ? No caso, é **compreender a realidade, interpretá-la, situar-se nela e no mundo**. E, para que isso ? Para que eles possam conquistar **autonomia**, continuar a aventura em **busca do conhecimento** e da **participação social**.

Trata-se de uma concepção do trabalho escolar individualizante e complacente com a realidade. Fica claro que nesta concepção a realidade social e física (que na verdade é a mesma) é algo exterior ao indivíduo, que este deve **compreendê-la** para **situar-se** nela. A realidade está dada, resta-nos interpretá-la para sobrevivermos de acordo com as regras e leis que a regem. Viver é ocupar um lugar, uma função ou um papel disponível na realidade. Conhecer é uma aventura, tal como para Indiana Jones, o mais famoso "arqueólogo" do planeta. Neste quadro, os conceitos de

participação social e de **autonomia** ficam plenamente delineados: **autonomia** se associa a possibilidade de escolha de onde cada um vai se situar e, **participação** significa o próprio ato de situar-se.

Muito poderíamos falar ainda sobre estas noções a respeito da especificidade da escola para o CENPEC. Poderíamos dizer que não há nenhuma perspectiva de luta e de contradição em relação ao trabalho escolar, poderíamos dizer que a idéia de sujeito histórico está descaracterizada, ou então, poderíamos classificar estas propostas como concepções que atendem a interesses políticos e econômicos do processo de dominação e alienação do sistema capitalista. Mas, apesar de haver conteúdos de verdade nas afirmações acima, vamos nos restringir, neste momento, apenas a registrar estas idéias, pois, em relação ao nosso objetivo elas se constituem em âncoras do processo de leitura das imagens e sons do Projeto *Raízes e Asas*.

Resgatemos o que foi dito (ou melhor, escrito) até aqui: há um processo de **reconstrução** da escola pública brasileira no qual o projeto se insere; o tipo de **contribuição** pretendida é o de **partilhar** reflexões, **estimular** e dar **apoio** a este processo de **transformação**; há uma valorização da **história** e da **experiência**, ou seja, do caráter único de cada escola, o que pressupõe um trabalho escolar que leve o aluno a reconhecer e a valorizar suas próprias **raízes** e; pelo que pudemos entender, este trabalho visa ajudar as crianças e os jovens a **compreender a realidade** para **situar-se** nela com **autonomia** e **participação social**.

Vamos agora ver o que o primeiro programa de vídeo do projeto nos mostra.

OPERANDO COM O CONTROLE REMOTO

A estrutura básica dos programas já foi descrita - música de fundo, locução em *off* (o programa III possui um apresentador), cenas de ambientes escolares: salas de aulas, reuniões, pátio da escola, etc., cenas de ambientação: tomadas de bairros, ruas, casas, transeuntes, etc., falas de professores e de outros profissionais da educação e algumas falas de alunos e de pais. Nesta estrutura, como já destacamos, destoa as cenas onde aparece a imagem/cristaleira da imagem/Míriam Jorge Warde.

Pretendemos agora nos ater mais detalhadamente à montagem/seqüência das imagens e sons dos programas, tentando entender melhor o diálogo que estabelecemos com o vídeo.

Vamos fazer uma leitura do Programa I, extraíndo dele elementos significativos para uma compreensão do que acima chamamos de a *verdade* do vídeo, ainda que transitória.²³

Primeiro as barras coloridas, que servem para ajustarmos nossos aparelhos de vídeo e TV, introduzindo-nos assim, de uma forma mais voluntária, ao processo de confinamento que nossas categorias mentais estarão sujeitas durante o espaço de tempo e ilusão composto da sucessão de imagens e sons que virão a seguir.

Após as barras coloridas, uma informação, dada pelo gerador de caracteres, é sobre o que contém a fita. Na seqüência, uma outra informação, fornecida da mesma maneira,

²³ Esta leitura foi precedida de uma decupagem do vídeo, na qual descrevemos cada cena minuciosamente, incluído, enquadramento, movimentos da câmera, fala etc. Este trabalho é que deu origem ao nome a esta parte: "operando com controle remoto", pois envolve de descrição de imagens e sons em movimentos.

nos dizendo que todos os direitos estão reservados ao CENPEC. Corte, nenhuma informação, o fundo de tonalidade vermelha se torna escuro²⁴ e aparece escrito UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, e, depois, Banco Itaú S/A. Aí vemos novamente a identificação do CENPEC apresentando o nome do projeto: *Raízes e Asas*, mas aqui já não é mais o gerador de caracteres que nos informa, agora é a câmara que gravou a imagem do nome do Projeto. Entramos no mundo das imagens produzidas por referentes materiais por nós conhecidos. A seguir vem o desenho do Projeto²⁵, sobre ele o gerador de caracteres entra novamente em ação, informando que estamos sendo introduzidos no *Programa I*. Ocorre uma fusão de imagens e começam a se delinear na tela da TV figuras humanas, objetos conhecidos, movimento etc.

Uma música nos acompanha desde que a identificação do CENPEC aparece na tela para apresentar o que vamos assistir. É uma cantiga, cantarolada alegremente por um grupo de pessoas. Ela vai nos introduzindo suavemente no universo do programa. A cantiga nos transmite paz, alegria desinteressada, distração consciente, parece acompanhar um passeio, uma caminhada tranqüila.

Enquanto as figuras humanas e de coisas não aparecem permanecemos curiosos, com uma certa ansiedade. Sabemos que o vídeo foi concebido por pessoas da educação, sabemos que seu tema é a educação, e sabemos também que seu público alvo são os profissionais da educação. Como profissional de educação, já vivemos na escola pública de 1º grau brasileira, muitos de nossos alunos falam, descrevem, comentam o que sentem, pensam e fazem nesta escola. Tudo isso e mais um pouco, como os comentários que fizemos a respeito

²⁴ Nos parece preto, mas a definição das imagens eletrônicas nos aparelhos caseiros é mais incerta do que normalmente ela já é.

²⁵ Analisado anteriormente, acrescentamos apenas que, como nos fascículos que são coloridos o ponto de interrogação é cinza e o ponto de exclamação é verde.

da apresentação do Projeto, compõe o diálogo que se estabelece a cada momento que vídeo e espectador se encontram.

Vínhamos em ritmo de passeio, entramos nas imagens figurativas, ou as imagens figurativas começam a entrar em nós. De início, ao som da cantiga, não vemos cadernos, não vemos lápis, não vemos livros. As retículas da tela de televisão, o mosaico, segundo Machado (1988), forma uma mancha luminosa cheia de pontinhos. A partir de agora vamos nomear o que estes pontinhos nos sugerem, uma mistura entre o que se quis e o que se pode gravar da realidade e o que se pode ver, ouvir, ler e interpretar desta gravação/montagem.

E, de início vemos, ou acreditamos ver, a imagem de um menino, de um menino sentado no chão construindo um súru, ou bicó, ou pandorga, ou pandorca, ou raia, ou arraia, ou maranhão, ou papagaio, ou pipa, ou estrela, ou tapioca²⁶. É tudo a mesma coisa ?

A seqüência de cenas com a imagem/menino nos é apresentada por meio de fusões, nos permitindo **olhar** de vários ângulos o referente da imagem/menino trabalhando, ao fundo uma imagem/muro de tijolos. Quando o menino parece ter terminado o seu trabalho ele se levanta, fica ereto. Ao longo de quase toda a seqüência, pausadamente uma voz em *off* declara, ao som da cantiga: *O homem pensa, cria, planeja, constrói*. Para enfatizar o que está sendo dito as fusões ocorrem em cada vírgula, como querendo "dizer", sob todos os pontos de vista esta é a **verdade**. Será ?

²⁶ De todas estas "denominações" ou "variantes" conhecemos apenas, papagaio, pipa e arraia. As outras denominações, com exceção de maranhão, que foi fornecida pela nossa empregada, nascida e criada em Pernambuco e de pandorga, fornecida por uma amiga, nascida e criada em Taubaté, foram descobertas no dicionário de sinônimos do nosso editor de texto e conferidas no dicionário Aurélio.

Na última cena desta seqüência, não vemos mais a imagem/ menino, nem a imagem/muro de tijolos, podemos ver agora a imagem/pipa e, ao fundo, a imagem/céu azul, sendo que do lado esquerdo do enquadramento, quase ao centro, uma imagem/árvore dá o referencial de espacialidade à cena. O produto do trabalho do menino/Homem ganha liberdade, está solto no espaço, pode circular no ar, mas o homem não perde o seu produto, ele o tem preso por um barbante ou fio. Em meio a tudo isso a natureza nos dá o referencial de onde estamos e de como são as coisas.

É uma imagem bonita da sociedade de mercado. Mas as nossas relações com as imagens possuem paradoxos. Elas, pela fragmentação reinante, querem sempre dizer uma outra coisa, feitas com a intenção de provocar um efeito, manifestam outras intenções e provocam outros efeitos.

A imagem/menino sentada feito bebê, trabalhando, se faz imagem/menino ereta, feito homem. A imagem/menino é e não é menino/sujeito/indivíduo. Como imagem é uma alegoria da humanidade, confirmada pela determinação da frase *o ser humano pensa, cria, planeja, constrói*. Enquanto trabalha, a imagem/menino está confinada ao seu fundo - imagem/muro de tijolos. Pensando, criando, planejando, construindo, ou seja, trabalhando, a imagem/menino/humanidade cresce, se ergue, visualiza a saída do fundo imagem/muro de tijolos²⁷. A idéia de evolução está manifesta, coroada no final pela bela imagem/pipa no céu. Mas quem, ou o que terá ganho asas ? É o produto do trabalho que é livre, que circula, que ganha os céus, não o produtor, este ainda está no chão. Será que está preso ? Importante destacar que na última cena a imagem/menino desaparece do enquadramento. O produto quando circula , livre, não tem o produtor que o acompanha. Mas quem será que segura a linha da imagem/pipa ? Ou seja, quem

²⁷ Na penúltima cena da seqüência, antes da pipa no ar, o ângulo da tomada nos deixa ver o fim da imagem/muro de tijolos, algumas imagens/plantas podem ser vistas.

desfruta da livre circulação do produto ? A seqüência sugere que seja o menino. Não sabemos quem tem o controle do produto da imagem/trabalho das cenas anteriores, mas está lá para todo mundo ver que a imagem/menino não existe mais no enquadramento final da seqüência.

Uma pergunta importante ficou apenas esboçada algumas linhas acima. Será que pipa, papagaio, maranhão, etc., é tudo a mesma coisa ? É e não é. Um papagaio²⁸ não é o produto apenas das dimensões humanas de pensar, criar, planejar e construir, um papagaio é um produto também dos **desejos, sentimentos e medos** do ser humano, de quem o faz, de quem brinca e de quem o vê. Para compreender melhor esta questão façamos um pequeno desvio.

A seqüência inicial, combinando sons e imagens, nos apresenta a idéia de homem ou de ser humano que interessa à **escola**²⁹. A capacidade humana de pensar, criar, planejar e construir é que deve ser trabalhada nesta instituição, ou seja, delimita-se, assim, o **homem escolar**. E, este **homem escolar** é tomado como definição de **ser humano**.

Será que ao considerarmos o **ser humano** (os de saias e os de calças) como produtor, podemos extirpar os seus **sentimentos e desejos** considerando estas dimensões como subjetividades e, desconsiderando-as na busca de definirmos quem somos e o que somos³⁰?

Esta questão nos parece particularmente interessante de ser destacada, pois refere-se a um dos dilemas da escola contemporânea, principalmente em relação a

²⁸ Vamos utilizar o termo papagaio, porque era assim que por nós era conhecido este brinquedo.

²⁹ A termo escola está entre aspas para chamar a atenção de que se refere a uma determinada visão da escola, expressa no vídeo e, que estamos tentando compreender.

³⁰ Se é que esta pergunta pode ser respondida, ou talvez, viver seja já estar respondendo.

sua auto - imagem. A crença na razão como fator preponderante de uma evolução humana é um dos debates mais acirrados das ditas instâncias responsáveis pela construção e justificativa do nosso processo cultural civilizatório. A seqüência do *Programa I* do Projeto *Raízes e Asas* parece tomar partido nesta discussão.

No nosso entender, Calvino (1972, p.44) aborda com maestria as raízes deste dilema, discorrendo sobre as cidades - que consideramos como emblema de nossa experiência contemporânea. Benjamin leitor de Baudelaire³¹, é um observador atento a vida nas grandes cidades. Almeida (1996), abordando o cinema, também é sensível à vida urbana contemporânea, afirma ele: *o cinema é imagem e produto do viver urbano, ao falarmos de cidade falamos ao mesmo tempo de cinema.* (p.1)

É interessante observar que, sob qualquer ponto de vista, não existe a sociedade massificada fora do domínio da forma da vida urbana. Basta olhar as cidade e passamos a compreender de uma forma mais profunda os dilemas, os paradoxos e as contradições da experiência de vida contemporânea. Neste sentido, qualquer classificação em relação a esta vida torna-se empobrecedora.

A cidade contemporânea carrega consigo, na sua história, o capitalismo, a modernidade, o modo de produção industrial, o desenvolvimento tecnológico, os meios de comunicação social, o declínio da experiência, a perda da aura, a era da reprodutividade técnica, a cultura industrial e, os dilemas da razão. Muito mais do que isso, a cidade não se perde (apesar de nela nos perdermos e nos acharmos constantemente) em conceitos e opiniões sobre ela, pois, enquanto cidade, ela é material, concreta, física, é

³¹ Referimo-nos aqui, principalmente ao texto "Sobre Alguns Temas em Baudelaire" (Benjamin, 1989, pp.103-49)

movimento de gentes, luzes, contrastes, terra, ar, água, fogo. A cidade é cotidiana.

O **homem/cidade** nos parece mais complexo e mais "real" do que o **homem escolar**.

No livro *As cidades invisíveis* de Ítalo Calvino há uma conversa entre Marco Polo e Klublai Khan sobre as cidades, a **razão** e os **desejos** que nos interessa reproduzir. Marco Polo é quem fala:

...As cidade como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor do seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas sejam enganosas e que todas as coisas escondam uma outra coisa.

- Eu não tenho desejos nem medos - declarou o Khan -, e meus sonhos são compostos pela mente e pelo acaso.

- As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas as respostas que dá as nossas perguntas.

- Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca da Esfinge. (Calvino, 1972, p.44)

Calvino, para nós, acusa a insuficiência da **razão** e do acaso como elementos que expliquem, justifiquem e conduzam nossa existência, e nossa potencialidade de se auto - produzir e de produzir um mundo para nós mesmos.

Mas Calvino vai além do simples dilema da razão, quando diz que o que aproveitamos das cidades são as respostas que ela dá às nossas perguntas. Trata-se da dialética do vai e vem do produtor que produz e é produzido pelo que produz. Mais do que isso, é a paradoxal existência humana - pipa, maranhão e papagaio é tudo a mesma coisa e ao mesmo tempo não é. A possibilidade de tradutibilidade deste brinquedo não esgota, necessariamente a singularidade imantada em cada nome. Em cada unidade sonora pronunciada jaz, esquecida ou não, uma história individual e coletiva. Sendo assim, elas, potencialmente podem responder a perguntas diferentes, correspondendo a produtos humanos apenas materialmente iguais.

Há uma outra correspondência interessante nesta primeira seqüência do vídeo. Trata-se da aproximação entre a história do indivíduo e a história da humanidade. Vejamos, enquanto o locutor (em *off*) fala sobre o ser humano, vemos a imagem/menino realizando as dimensões humanas citadas. O ser humano assim faz (pensa, cria, planeja) e a obra nasce (constrói), a imagem/menino fazendo pipa e a pipa no ar (apesar da imagem/menino desaparecer na cena em que a imagem/pipa ganha o céu).

Ao longo de todo o vídeo vamos observar referências a uma concepção de história. Esta, por sua vez, irá justificar a própria concepção de escola presente no vídeo e, irá também, se articular a uma concepção de conhecimento. Vamos deixar que o vídeo se apresente.

A primeira cena, após a seqüência inicial da imagem/menino construindo uma imagem/papagaio, é a cena de uma imagem/menina segurando uma imagem/urso. Esta cena parece estar isolada. Não se caracteriza por uma introdução à segunda seqüência, nem mesmo pelo arremate da seqüência anterior. Cumpre o papel de ligação entre uma concepção de

ser humano e uma concepção de escola. Basta dizer que depois desta cena, poucas serão as imagens que não serão ambientadas na instituição escolar. Veremos, mais adiante, o significado destas outras imagens/situações.

A cena expressa claramente um movimento: ir à escola. O vínculo entre ir à escola e o conceito de ser humano da seqüência anterior é dado pelo efeito de fusão das imagens. Nesta cena, a câmara procura alguém, através de uma panorâmica da direita para a esquerda do enquadramento e, de um efeito *zoom in*. A montagem parece dizer: se o ser humano é isso o que dissemos, vamos, então, ver um ser humano "concreto". A câmara, em seu movimento, nos mostra uma imagem/casa simples - cujo o referente deve ter sido uma das milhares que existe no Brasil, dando uma sensação de indiferenciação, supostamente significando alguma coisa referente aos obscuros termos popular, povão, gente simples e/ou comum.

Em sua busca, a câmara encontra uma menina, para nós uma imagem/menina. A imagem/menina segura e fala com uma imagem/ursinho de pelúcia. A menina representa a si mesma, age como se ela não soubesse que a câmara estivesse ali. A imagem/menina cumprimenta o ursinho, pergunta se ele já *nanou*, e diz que ele tem que *nanar* de novo. Justifica que ela tem que ir a escola porque senão ela não pode ser bailarina, e ela tem que ser bailarina, porque ela quer ser. A imagem/menina canta uma cantiga de ninar para o ursinho. Ao terminar a cantiga ela pergunta se ele quer *dormir*. Ela mesma responde: *não*, como se estivesse repetindo a resposta do ursinho, e declara: ...então *fala que você não quer, então vamos brincar* e começa a brincar.

A cena é uma clara referência à necessidade da escola. No caso, prepondera a idéia de que qualquer futuro desejável só é possível, em nossa sociedade, através do longo

percurso da escolaridade. O **homem/cidade** deve se transmutar em **homem/escolar** para *ter futuro* na vida da cidade.

Mas a cena nos dá uma certa sensação de farsa. Não pelo fato da menina/atriz estar representando, dizendo uma fala pré-determinada, pois a distinção entre ficção e realidade, é imprópria para a leitura das imagens e sons. Não é o ato de representar que caracteriza a farsa, mas a própria espontaneidade da menina/atriz que, em sua fala, insere a resistência a transmutar-se em **homem/escolar**. A imagem/menina tenta fazer a imagem/urso dormir para poder ir a escola. Por quê ? Porque ela deve encerrar a brincadeira para ir a escola, não é possível brincar com alguém que está dormindo. Mas a imagem/urso não quer dormir, então, a imagem/menina aceita a resposta da imagem/urso e propõe que a imagem/urso se manifeste: *fala então que você não quer dormir...* Neste momento ocorre um acordo entre a imagem/urso e a imagem/menina, expressa na frase: *...então vamos brincar*. O ir à escola, o ter e o querer ser bailarina, fica adiado, o futuro também. A cena se encerra numa fusão com o início de uma nova cena: a imagem de um desenho sendo pintado por uma criança numa sala de aula, ou seja, entramos na escola.

Mas, se a imagem/urso não dormiu, por que, então, fomos introduzidos na escola ? É neste momento que a seqüência das imagem nos transmite uma sensação de farsa. Terá sido um erro de direção? Será que passou despercebido a falta de continuidade do vídeo? Será que não entendemos o significado da cena? Será que isso é irrelevante ?

Não interessa muito as possíveis explicações do CENPEC ou da equipe de produção. O que interessa é que há uma falta de seqüência ou uma seqüência forçada. Interessante que esta é a única cena no vídeo todo, ambientada fora da escola, em que uma imagem/criança fala. As outras cenas do programa que não estão ambientadas na escola, ou mostram a

circunvizinhança das escolas, sem que alguém fale em voz direta; ou são as cenas da imagem/Miriam Jorge Warde, com a imagem/cristaleira.³²

Poderíamos afirmar que a fala da menina/atriz é uma pastiche, pois não é a fala de uma criança, não é a justificativa que uma criança dá para ir ou não à escola. Isto explicaria em parte a contradição da cena. Mas esta afirmação seria uma questão de opinião, além disso, talvez não tenha nenhuma validade, para o nosso objetivo, discutir a respeito de erros e intenções no processo de elaboração dos vídeos. Não sairíamos de especulações.

O que podemos afirmar é que a imagem/menina é convencida, ou seduzida, ou se conforma, com a resistência da imagem/urso em dormir, sendo assim, a impedindo de ir à escola. A imagem/menina faz uma escolha: brincar com imagem/urso. Quem vai a escola somos nós, os vídeos/espectadores, e a imagem/menina fica lá, perdida no espaço/tempo do vídeo, ela nunca mais volta, ou melhor, só volta para reafirmar novamente a sua escolha. Cabe a nós, que fomos adiante, ou esquecê-la, ou imaginarmos o que poderia ter acontecido com ela, ou, uma vez que fomos em frente e que entramos na escola, entender por que ela escolheu não ir à escola.

No restante do vídeo vamos ser apresentados à uma concepção de escola - esta instituição importante, segundo a imagem/Miriam Jorge Warde. Vamos seguir adiante.

Ao longo do tempo em que assistimos o vídeo, cortes e fusões vão nos apresentando imagens de ambientes escolares. Vemos imagens/sala de aula, imagens/arredores da escola, imagens/crianças, imagens/grupos de crianças em ambiente

³² Há também a sequência inicial do programa I, analisada anteriormente. Nesta cena a voz em *off* não é de uma criança.

externo, imagens/desenhos de criança. Porém não nos é permitido fixar olhar em nenhuma destas imagens, contemplá-las por muito tempo. Ao longo destas imagens nossa atenção está sempre sendo solicitada por uma voz em *off*, que não explica as imagens, mas que conduzem o nosso olhar. As imagens não são nem mesmo ilustrações do que está sendo dito. Nossa atenção dispersa nas imagens, tão comuns aos profissionais da educação, se torna menos resistente ao que está sendo dito - a identificação com imagem prepara a identificação com o discurso.

Outras imagens podem ser vistas ao longo do tempo em que assistimos o vídeo. São imagens de pessoas identificadas como profissionais da educação, como pais de alunos, ou sem identificação - crianças e adultos. A identificação ou não das pessoas se deve a fala destas pessoas, aquelas que não são identificadas, ou simplesmente fazem uma pergunta, ou declamam um jôgral.

Quanto às pessoas identificadas, elas cumprem outro papel no vídeo, fazem afirmações sobre o ser humano ou sobre a escola. Vamos acompanhá-las freando o tempo do vídeo, indo e voltando, tentando compor e recompor a **verdade** do vídeo.

Entramos na escola através da imagem/desenho sendo pintado numa sala de aula. O desenho que está sendo pintado é um sol. Inicialmente ele aparece em plano detalhe, fazendo com que o espectador participe do ato de desenhar. O enquadramento se abre e ficamos sabendo que este ato ocorre em uma sala de aula. A imagem/sala de aula é iluminada da direita para a esquerda do enquadramento, podemos ver a luz solar que atravessa o vidro da janela, projetando esta mesma luz na parede. A intensa luminosidade à direita do enquadramento, contrasta com a leve penumbra que se forma do lado esquerdo. Estes efeitos nos dão uma sensação de paz e

serenidade, combinando com as imagens/pessoas da cena que desenham e trabalham na mais perfeita ordem.

Neste quadro a voz em *off* faz algumas afirmações sobre a linguagem e o ser humano. Diz a voz que a linguagem permite a troca e a comunicação e que, através dela, adquirimos a consciência de participar de um grupo e de uma sociedade. No clima de paz e serenidade em que ocorre esta fala, nem nos lembramos do paradoxo desta tomada de consciência, pois ao mesmo tempo que tomamos consciência de participar de um grupo, tomamos consciência de que somos um indivíduo, temos desejos, necessidades e interesses. Mas por enquanto, vamos adiante.

A próxima cena é uma imagem/desenho em primeiro plano. Vemos o desenho todo, ou pelo menos toda a folha de papel em que o desenho está. O desenho é o mesmo da cena anterior. No final desta cena começamos a ouvir uma voz em *off*. Por meio de fusão aparece a imagem da primeira pessoa no vídeo que é identificada. Trata-se de uma educadora afirmando que toda criança é capaz de aprender. É a primeira vez também que alguém olha para a câmara, a imagem/educadora fala para o espectador, expondo uma idéia.

Ao fundo, um desenho indistinto, a educadora foi gravada em "meio primeiro plano", trata-se tradicionalmente de uma tomada que tenta dar a sensação de que estamos conversando com alguém. Este plano é largamente utilizado pelos apresentadores e âncoras dos telejornais. Estamos, portanto, acostumados a receber informações de pessoas através de imagens semelhantes. Pela tradição, podemos dizer que é uma forma de dar às informações um caráter mais confiável.

O desenho indistinto do fundo é colorido, podemos ver do lado direito do enquadramento, ao alto, a palavra

cidadania, como se fosse o final de uma frase. Ao que parece, trata-se de um cartaz, um material de divulgação. Não nos interessa muito saber se a cena foi gravada ou não num ambiente escolar, o que nos interessa é se a imagem nos remete a um ambiente escolar, ou pelo menos a um ambiente de trabalho, ou seja, a um ambiente público.

A imagem/educadora, chamada pelo gerador de caracteres de Cláudia Davis, além de falar da capacidade que todo ser humano tem em aprender, afirma também que todos podem aprender *desde que sejam dadas **condições** especiais para isso*, e completa: *e, estas condições estão localizadas no meio social, no meio cultural, no meio físico, nas **oportunidades** que este ambiente físico e este ambiente social proporciona à criança.*

Chama atenção o termo **oportunidades**, veremos mais abaixo o porquê. Segundo a imagem/educadora para aprender é preciso ter **condições** especiais. Concordamos plenamente com isso. No entanto, em sua fala a idéia de **condições** não possui sujeitos, não são criações, estão aí. Em nenhum momento ela fala da necessidade de se criar **condições** para que as **oportunidades** possam ser proporcionadas. Vamos acompanhar um pouco mais o seu discurso.

Logo após a frase acima transcrita, a imagem/educadora afirma que: *através da educação então, daí o espaço privilegiado para esta educação se dar é a sala de aula, as crianças vão se apropriando, num processo paulatino, da experiência acumulada das gerações precedentes, das técnicas, dos valores, das crenças que são veiculadas na sociedade que ela vive.*

Está claro que a fala da imagem/educadora é em prol da escola e da sala de aula, colocados como espaços

privilegiados. Trata-se de uma defesa do acesso de todas as crianças à escola. Porém, não falou nada a respeito da necessidade de se criar **condições** especiais. Podemos perguntar: por que são especiais as **condições** se elas existem em todo lugar, e privilegiadamente na escola ? Aliás, elas são tão especiais que nem mesmo são mencionadas. A imagem/educadora em nenhum momento menciona qualquer uma destas **condições**.

Será que é importante destacar estes elementos ? Acreditamos que sim. Finkel (1990), em seu trabalho *Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita*, afirma que uma das preocupações da nova direita (neoliberal e neoconservadora, segundo ela) é minorizar os tradicionais valores liberais como fraternidade e igualdade, democracia e outros não liberais como identidade coletiva. Seus discursos são a favor da validade moral, da competição e do esforço individual. Para os partidários da nova direita, defender a igualdade de **condições** é um dos excessos da democracia social - democrata, pois o mercado jamais poderá favorecer a isso, o que ele oferece é igualdade de **oportunidades**. A nova direita é dura e incisiva ao dizer: *embora todos possam participar da corrida da vida, a competição implica a necessidade de exigência de perdedores e ganhadores.* (Finkel, 1990, p.12)

Não é fácil falar em condições sem se posicionar frente a este novo quadro sócio/político/cultural em que vivemos. Colocar que as **condições** estão localizadas por aí é, de certa forma, dizer que são iguais para todos, quando todos sabemos que não são, e muitos interesses nem querem que sejam. Falar em **condições especiais**, sem falar que elas necessitam ser criadas, não é falar em **condições**, mas sim, em capacidades e possibilidades inatas, e isso, como dissemos acima, todos têm para aprender. Interessante ainda destacar o uso da palavra **oportunidades** em meio a fala sobre **condições**,

aproximando o significado dos dois termos. Se na escrita esta tentativa de aproximação já foi possível ser feita, no momento do diálogo com o vídeo ela se torna muito mais efetiva, quase que imperceptível.

Ainda sobre a fala da imagem/educadora, destacamos a sua ênfase no processo de apropriação que a escola permite à criança. Não entendemos muito bem o que significa o termo apropriação no seu discurso; no entanto, na seqüência do vídeo, esta ênfase pode ganhar um significado particular, complementando o que foi dito anteriormente sobre a linguagem - não há uma referência sobre a singularidade do processo de apropriação pelo indivíduo. Além disso causa-nos a sensação de reforçar a perspectiva evolucionista expressa na seqüência de abertura do vídeo. Por enquanto, vamos apenas reter estas impressões para posteriormente repensar o vídeo como um todo.

Na seqüência, o vídeo apresenta uma série de imagens de ambientes escolares. No total são dez cenas apresentando imagens/crianças e imagens/jovens uniformizados ou não, em atividades escolares. Vemos isto, identificando nosso local de trabalho. Parecem estar ali simplesmente para isso, para que possamos identificar que se está falando sobre a escola. Assistimos estas imagens, recordando situações semelhantes, na espera de que alguém apareça ou fale alguma coisa.

Em meio a esta seqüência de imagens, o locutor (em *off*) volta a falar. Ele também destaca a escola como um lugar privilegiado, *para que as crianças ampliem e aprofundem suas experiências pessoais. Os objetivos também são expressos: para que a criança possa compreender melhor a realidade e para participar da vida em sociedade.*

As imagens apresentadas não confirmam nem ilustram o que está sendo dito pelo locutor, apenas tentam criar um

vínculo de identificação com o espectador. Distraídos e dispersos pelas imagens, talvez nem nos damos conta que o locutor tenha utilizado a expressão **experiências pessoais**. Além disso, em seu discurso, o aprofundamento e a ampliação destas experiências está vinculado à **participação** da vida em sociedade. Para nós, já é estranho afirmar, genericamente, que precisamos de pré-requisitos para participar da vida em sociedade, pois quando nascemos já estamos participando da vida em sociedade. Mas, relevando esta questão, o que nos causa maior estranheza é que não é a **experiência social** que nos leva a compreender melhor a realidade, mas sim a **experiência pessoal**.

Compreender a noção de **experiência** que se está formando no vídeo é importante, pois se relaciona com o conceito de história que o vídeo inicialmente esboça. Queremos mais adiante resgatar esta relação, pois o conceito de **experiência** é fundamental para entendermos a concepção de **tempo histórico**, e mais, para entendermos a relação entre o **declínio da experiência**, a **reprodutividade técnica** e a noção de **história** na sociedade contemporânea. Três elementos importantes, no nosso entender, para compreender a imagem na nossa sociedade e seu uso em diversas práticas sociais.

Seguindo adiante vamos encontrar uma nova imagem/educador. Desta vez, esta é identificada como sendo a imagem de um diretor. Chamamos de imagem/educador, porque, no nosso entender, todo diretor é um educador, porém o gerador de caracteres apenas o identificou como sendo um diretor. Interessante este fato, porque a imagem/diretor, diferente da imagem/educadora, *acha* o que diz, ou seja, seu discurso é uma opinião pessoal.

A imagem/diretor *acha* que todo aluno deve aprender tudo aquilo que o homem descobriu na sua **história**, ela acha

também que a escola deve conduzir um trabalho que leve o aluno a se **apropriar** deste conhecimento, ressaltando somente que este trabalho deve levar a um **conhecimento significativo**, que haja sentido naquilo que o aluno aprende. Vamos acompanhar o final da sua fala: *...não pode ser simplesmente um conhecimento memorizado, ou simplesmente arrolado em regras e nomenclaturas, ou datas, ou nomes, eu acho que tudo isso deve ser inserido dentro de um **contexto maior**, onde todas as áreas, todos os professores, todo mundo participe da elaboração e da organização deste conhecimento da escola, para que o aluno realmente retire algum sentido e possa, aplicar tanto no seu cotidiano ou como sendo uma base para que ele possa dar prosseguimento àquele tema que foi iniciado.*

A imagem/diretor é a primeira que fala em **conhecimento significativo**. Sua fala dá continuidade aos discursos anteriores do vídeo, ou seja, destaca a importância do **conhecimento historicamente produzido pelo homem**, e, ao mesmo tempo, acrescenta algo, que é a necessidade deste conhecimento ter sentido, ser **significativo** para o aluno. Para se contrapor a um conhecimento simplesmente memorizado (que seria, no caso, a antítese de um conhecimento significativo) a imagem/diretor *acha* que o conteúdo de nomenclaturas, regras, datas e nomes deve ser inserido num **contexto maior**.

Mas o que significa, o que é este **contexto maior** ? No discurso da imagem/diretor não está claro o significado desta expressão, e nem poderia estar, pois a reivindicação por um conhecimento significativo só faz sentido no bojo da discussão das atuais **condições de experiência individual e coletiva**, e esta última está excluída dos discursos do vídeo até aqui. A imagem/diretor, não tendo como explicar melhor o que entende por conhecimento significativo, aproxima a idéia

de **contexto maior** para a significação do conhecimento à idéia de trabalho integrado de elaboração e organização deste conhecimento, ou seja, o **contexto maior** é garantido pela *interdisciplinaridade*, ou melhor, é garantido por uma vontade pessoal dos professores em encontrar vínculos entre suas respectivas disciplinas.

Interessante esta idéia de *interdisciplinaridade* - o chamado **conhecimento historicamente produzido** não é significativo para os alunos, para se tornar significativo ele tem que ser inserido num **contexto maior**, e este contexto é uma construção da escola. Há algo estranho no encadeamento destas idéias.

O que nos causa estranheza é a idéia de **história** presente na idéia de **conhecimento historicamente produzido**. Mais uma vez voltamos ao mesmo tema. No tempo *vazio* e *homogêneo* da noção de história da sociedade burguesa, nada é significativo, a não ser na dimensão da experiência individual. Abordar a questão da significação fica, portanto, difícil, se não nos remetermos às **condições** de vida e de **produção social** em que vivemos. Atribuir a uma questão de **planejamento** e **participação** o problema da significação do conhecimento é semelhante a atribuir à escola a tarefa de reforma social³³.

O objetivo dos alunos se apropriarem de um conhecimento significativo é apresentado no final do discurso: é para o aluno aplicar este conhecimento na **vida cotidiana** ou para o aluno continuar a se apropriar de outros conhecimentos.

A idéia de aplicabilidade do conhecimento pode ser entendida de várias formas, por isso é confusa. Tendemos a

³³ Conhecido ideário do chamado otimismo pedagógico.

ver a questão da aplicabilidade do conhecimento como uma forma de lidar com o mundo como se devêssemos conhecê-lo para dominá-lo, e não para transformá-lo, com todas as implicações que esta diferenciação inclui, porém seria por demais especulativo afirmar uma postura ideológica nesta afirmação. O que nos preocupa apenas é se o termo **cotidiano**, expresso no discurso, se insere ou não dentro de uma noção de historicidade do **cotidiano**.

Quanto ao caráter de preparação de futuros conhecimentos, nossa preocupação é que esta perspectiva nunca efetivamente dê significado a um conhecimento para além dos muros da escola, para além do **saber escolar**.

E o vídeo continua ! Após esta apresentação de princípios sobre o homem e a escola, o vídeo muda de rumo. O que foi dito está dito, mas a escola é uma instituição social e, por isso, é preciso definir algumas coisas. É com este objetivo que três imagens/mulheres vão aparecer na tela fazendo uma pergunta cada uma. A primeira imagem/mulher pergunta *Que escola queremos , que tipo de tipo de homem queremos formar ?* Corte. A segunda pergunta: *Qual o papel do Estado na educação ? Tutela ? Abandono?* Corte. E, a terceira: *Qual o papel da sociedade na educação ?* Corte.

Nenhuma das três é identificada, afinal de contas elas não fazem nenhuma afirmação, não apresentam nenhum conceito, não dizem o que acham. Seríamos, nós mesmos, nos perguntado, ou seja, mais um jogo de identificação ? Jogo estranho, quem não é identificado visa provocar uma identificação, assim como as imagens/alunos que não são identificadas e nos remetem à nossa experiência em sala de aula.

Nas próximas seqüências o vídeo adquire um caráter explicativo, respondendo as questões que foram colocadas

pelas imagens/mulheres. Na primeira seqüência, após a apresentação das perguntas, um solo de violão compõe a música de fundo e, começamos a ouvir a voz em *off* de uma mulher. Enquanto isso, assistimos pacientemente uma série de imagens de casas, ruas, árvores, adultos e crianças.

A voz em *off* começa a responder à pergunta feita pela última imagem/mulher: *qual o papel da **sociedade** na educação ?* O gerador de caracteres nos informa que se trata de Porto Alegre - RS. Nada sabemos sobre que lugar de Porto Alegre em que foram gravadas as imagens. A voz em *off* diz que o papel da **sociedade** é ser mais **participativa**, porque a gente nunca está satisfeita em termos de educação³⁴. Enquanto ouvimos a voz assistimos as imagens **da sociedade** que são imagens de casas, ruas, cercas, roupas penduradas nos varais, árvores, crianças, transeuntes, senhoras pendurando roupas nos varais. Tudo nos leva a imaginar que é uma bairro de periferia. Em uma das cenas podemos ver a **cidade**, indistintamente, ao fundo.

A pergunta sobre o papel da **sociedade** na educação é respondida enquanto vemos a **sociedade**. A **sociedade** que vemos é a família, com exceção do pai, ou de quem sustenta a casa. A tranqüilidade do meio de uma tarde ou do meio de uma manhã é apresentada como sendo sociedade. Quem tem emprego, foi trabalhar, não vemos operários nem balconistas nas ruas, estão lá na **cidade**, distantes. O mundo do trabalho fica longe da **sociedade** que se quer mostrar e, que deve ser mais **participativa**.

Neste clima de bairro, tranqüilo, nenhuma câmara ousa entrar na casa de ninguém, o privado é apresentado ao

³⁴ A voz diz que *a gente sempre quer mais em termos de educação*. Tentamos considerar esta frase como a resposta à primeira questão colocada na seqüência das perguntas, porém a insuficiência da frase diante do modelo explicativo do vídeo ao responder as outras duas perguntas levou-nos a entender que esta frase não era a resposta da primeira pergunta.

público de forma discreta e apenas sugerida - as roupas no varal, que inclusive podem não ser das pessoas da casa. Roupas no varal nos dá a sensação de lar, é esta a **sociedade** que deve ser mais **participativa**.

Neste clima é que nos é mostrada, ao longo da seqüência, a imagem/escola. Porém não somos introduzidos dentro da escola, a câmara pára na porta, não entramos, a cena é apenas uma sugestão, um convite. Enquanto mostra a escola a voz de mulher em *off* responde, de forma apenas sugerida, à questão sobre a escola que queremos. Ela afirma o sonho de ampliação da escola para *encher a escola de 2º grau...técnico*. Corte. Aparece, então, a imagem/mulher referente da voz em *off*. Sua identificação é como *mãe de aluno*. Ela começa a nos contar qual a sua relação com a escola. Diz que trabalhou na escola dois anos, destacando: *sem ganhar nada* e, que, pelo contrário sempre procurou dar o máximo de si³⁵. Nos informa que faz parte do CPM da escola e que o grupo é muito unido, que ela se dá bem com o grupo e que eles pretendem fazer uma festa junina muito bonita.

Ser mais participativa na escola, esta é a resposta à pergunta da imagem/mulher sobre qual é o papel da sociedade na educação. No formato do vídeo, esta resposta contém outros elementos. Na fala da imagem/mãe de aluno esta **participação** deve ser harmoniosa e gratuita. Quanto as imagens, elas compõe um quadro significativo do que se estava chamando de **sociedade**. Não se trata da sociedade conflituosa, permeada por interesses contraditórios, autoritária, seletiva e marcada por intensos processos arbitrários de transformações tecnológicas. A idéia de sociedade que o vídeo nos transmite é uma idéia idílica, uma idéia de comunidade, permeada pela

³⁵ O mundo do trabalho numa sociedade de mercado é o mundo do homem assalariado, que ganha pelo seu trabalho. A ênfase no trabalho voluntário e gratuito da mãe de aluno nos confirma que as imagens anteriores realmente procuravam nos distanciar do mundo do trabalho.

convivência familiar, tranqüila, apesar das dificuldades. O papel da **sociedade** é **participar** para ajudar a escola a existir.

Respondida uma questão, inicia-se uma outra seqüência. Somos introduzidos numa praça, com casas ao redor e crianças, carregando o seu material escolar e se encaminhando para o fundo da cena. O gerador de caracteres logo nos informa, trata-se de Maranguape - CE. Ao sermos introduzidos nesta seqüência o solo de violão, que não havia sido interrompido até então, recomeça a música desde o início. Percebemos que esta seqüência será uma outra resposta para uma outra pergunta.

Vemos várias imagens, casas, comércio, ruas de terra, praças, ruas de asfalto. Ora em plano geral, ora em plano americano, ora em plano de conjunto, ora em plano detalhe. Crianças, adultos se movimentam pelo enquadramento. A câmara também faz os seus movimentos e o que antes era imagem/galinha, muda para uma imagem/menina. Imagens/situações de trânsito também podem ser vistas: jegues e caminhões convivem harmoniosamente pelas ruas, assim como bicicletas e carros. Trata-se da própria imagem de uma comunidade, sem que com isso pensemos que Maranguape seja uma comunidade. Aliás nem mesmo sabemos se todas as imagens foram gravadas em Maranguape, nem mesmo sabemos se alguma imagem é de Maranguape e, em algumas das imagens, mesmo aquele morador mais antigo não reconheceria a cidade, pois tratam-se de planos de detalhe, que poderiam ter sido feitos em qualquer lugar. Mas isso pouco importa, não importa se é ou não Maranguape, mas sim, as imagens apresentadas e o seu significado no diálogo que o vídeo estabelece conosco.

Interessante que nestas imagens, vemos imagens/comércio, imagens/trânsito. Logo descobrimos o porquê. Trata-se de responder à pergunta do papel do Estado

na educação - dentro da oposição entre tutela e abandono. Parece que no vídeo, quando se fala de Estado, é necessário mostrar outros aspectos da cidade - dentro da estrutura autoritária de sociedade que vivemos, o Estado, instância reguladora e controladora, é o "**legítimo**" narrador da cidade. Além disso, as imagens/Maranguape dão continuidade a sensação idílica de comunidade³⁶.

O jogue e o caminhão convivendo harmoniosamente nas ruas de asfalto parecem representar a resolução do conflito entre modernos e arcaicos, expresso no Poema *pobre alimária*, de Oswald de Andrade³⁷. Se considerarmos que esta polêmica distinção entre moderno e arcaico é um assunto tão candente nos meios de comunicação social no Brasil, podemos imaginar a sensação de convivência harmoniosa que esta cena nos transmite.

Ao longo desta seqüência, também podemos ouvir uma voz em *off*. Esta voz responde a questão do papel do Estado na educação. A voz, que depois é identificada como sendo da imagem/Secretária Municipal de Educação, afirma que o papel do Estado na educação ...*é garantir condição de funcionamento pleno da escola, para que se cumpra esse pressuposto que temos aqui em Maranguape, que permeia o projeto pedagógico, de que a melhoria da qualidade de ensino passa pela melhoria da democratização da gestão escolar...* Mais adiante, com a imagem/Secretária já presente na tela, ela mesma explica o que é o projeto pedagógico das escolas do município. Diz que este projeto é permeado pela **participação da comunidade**

³⁶ Teríamos, fatalmente uma outra idéia de sociedade na seqüência anterior se nos fosse apresentado o comércio de Porto Alegre, ou se fosse feita uma tomada aérea da periferia da cidade.

³⁷ Não nos cabe aqui analisar se este conflito é essencial ou aparente, nem tomar partido, nem mesmo tecer considerações sobre as idéias de Oswald de Andrade. Schwarz (1987) faz uma análise deste poema e da polêmica a respeito do atraso social e cultural brasileiro em seu livro "Que horas são?". O que nos interessa é que este conflito faz parte do imaginário social brasileiro, basta observar como o discurso sobre "modernidade" ainda possui forte penetração nos meios de comunicação social.

educacional e da comunidade circunvizinha à escola, sendo esta representada pelas famílias dos alunos e pelos amigos do bairro.

A imagem/Secretária é mais audaciosa, fala em garantir condições e dá um sujeito para o verbo garantir, trata-se do Estado. Na sua fala, o Estado deve dar sustentação ao projeto pedagógico da escola. A palavra participação é novamente um elemento essencial, confirmando e colocando em dúvida nossa impressão inicial - a sociedade que se quer que participe é a família (o que confirma nossa impressão) e os amigos do bairro (o que dá um caráter mais público à idéia de participação). Em sua fala, a noção de sociedade está ainda mais próxima da noção de comunidade. Lembremos ainda, que a idéia de participação, em nenhum momento está vinculada às questões de tomada de decisão, de conflito de interesses e de processo de transformação.

Encerrada esta seqüência ficamos na expectativa quanto à primeira questão - *que escola queremos, que homem queremos formar ?*

Espera-se que na próxima seqüência a questão seja respondida. A seqüência tem início com imagens/desenhos, a música é a mesma do começo do vídeo. Volta a falar o locutor em off: *Toda criança tem algo a dizer...* . Logo fazemos a associação entre sons e imagens, o que está sendo apresentado são expressões das crianças, aquilo que elas têm a dizer. O locutor continua falando da importância da interação da criança com o professor e com outras crianças para ampliar os seus conhecimentos. Segundo ele a criança *seleciona, assimila, processa, interpreta, vai compondo assim o seu repertório de conhecimentos*. Quando termina a sua fala começamos a ouvir uma criança (ou adolescente) falando/lendo. O som logo é acompanhado da imagem. Vemos numa imagem/sala de

aula, uma imagem/garota segurando uma folha de papel. Trata-se de uma espécie de confirmação da frase inicial do locutor - a garota lendo o que escreveu.

A **interação**, tal como foi apresentada, como processo significativo para o conhecimento, está circunscrita à escola. No nosso entender a **interação** não é uma técnica didática para a assimilação de conhecimentos, mas sim uma situação constitutiva do ser humano. Importante destacar este elemento porque faz parte do movimento da escola, na sua dimensão homogeneizante e normatizadora, tomar para si processos e experiências sociais, para neutralizar a potencialidade diferenciadora e heterogeneizante dos mesmos. A **interação** é um processo conflituoso e contraditório, não uma técnica de ensino. A forma de apropriação neutralizadora da idéia de interação pode ser percebida nas imagens. Vemos apenas produtos que podemos nomear de exemplos da expressão dos alunos, não nos é mostrado nem o conflituoso processo de criação, nem indícios deste no produto. O vídeo apresenta os desenhos como uma exposição de arte, forma de apresentação própria ao culto da expressividade humana.

Além disso, destaca-se também que em nenhum momento pudemos perceber uma referência à idéia de construção do conhecimento. Segundo a fala do locutor a **interação** amplia os conhecimentos das crianças que selecionam, assimilam, processam e interpretam, compondo assim seu repertório. Isso nos lembra muito mais processamento de informações do que construção de conhecimentos. Mais uma vez o mundo aparece como se estivesse esperando para ser contemplado, explicado, revelado. Através da *técnica da interação* os alunos compõem o seu repertório necessário para desvelar o mundo, podendo assim, como vimos na apresentação do projeto **situar-se** nele. Quanto ao ser humano, este não interage no mundo, age nele, afinal de contas ele está aí para ser conquistado, controlado (e, também, destruído !).

As operações acima descritas de assimilação, seleção, processamento e interpretação, são exemplos do que acontece com alunos em seu processo de apropriação de conhecimentos (na interação escolar, é claro). Mais uma vez o desejo e as emoções estão excluídas da idéia de conhecimento. Além disso a idéia de construção de conhecimento também está excluída.

"E la nave vá"! Após a cena da imagem/garota lendo sua redação em sala de aula, aparecem na tela imagens/máscaras. As máscaras estão dispostas em posição horizontal, a câmara faz uma panorâmica da esquerda para a direita do enquadramento, focalizando as máscaras em plano detalhe - o que nos deixa muito próximos delas. Depois desta cena, num ambiente externo, aparece de baixo para cima do enquadramento uma imagem/criança portando uma máscara sobre a face. A criança segura a máscara com a sua mão direita. Ela nos encara, vira-se de costas, ao mesmo tempo que retira a máscara, e sai correndo em direção ao fundo do enquadramento.

Estamos num ponto crucial das imagens deste vídeo. A maioria das imagens apresentadas até aqui são imagens vazias, ocas, instrumentos de distração, de identificação ou de ilustração. Como diz *Calvino são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se a atenção, como riqueza de significados possíveis.* (Calvino, 1988,p.73)

A breve seqüência das máscaras muda a rotina do vídeo. Diante da presença deste produto cultural que são as máscaras devemos fazer um desvio para compreender um pouco melhor estas imagens. É na obra *Massa e Poder* de Elias Canetti (1960) que vamos encontrar algumas referências interessantes.

As máscaras, para Canetti distinguem-se de todas as demais fases finais da metamorfose pela sua rigidez. As máscaras se referem, portanto, inicialmente, às metamorfoses.

Segundo Canetti metamorfose é uma capacidade universal do homem, que todos a aplicam mesmo que não se dêem conta disso. O princípio da metamorfose é um corpo ser identificado com outro, sem que necessariamente se perca a identidade do corpo que se metamorfoseou. *São transformações limpas: cada criatura, cuja aproximação ele sente, continua sendo o que é. (...) Ele pode ser isto ou aquilo, mas isto ou aquilo permanecem separados entre si, porque, entre uma coisa e outra, ele sempre volta a ser ele mesmo.* (Canetti, 1960, p.380)

Para se ter uma idéia de como Canetti se aproxima da noção de metamorfose, vamos citar o início da sua exposição sobre o assunto:

Numa obra sobre o **folclore dos bosquímanos** - que eu considero como o documento mais precioso da humanidade primitiva³⁸ e que ainda não foi superada, apesar de ter sido escrita há mais de cem anos por Bleek e de ter sido impressa há quase cinquenta anos - encontra-se um capítulo sobre os **pressentimentos** dos bosquímanos, do qual é possível extrair importantes explicações. Trata-se nestes pressentimentos, como se mostrará, de princípios de metamorfose numa forma extremamente simples. Os bosquímanos sentem a chegada de pessoas que ainda não podem ver ou ouvir. Eles também são capazes de sentir que animais de caça estão se aproximando e descrevem em seu próprio corpo os sinais pelos quais percebem esta aproximação. (Canetti, 1960, p.375)

³⁸ No nosso entender, o livro de Canetti, *Massa e Poder*, o termo primitivo não tem um sentido pejorativo de atraso ou de inferioridade.

A metamorfose ocorre na influência de algo ou de alguém sobre um outro. *É a influência de um homem sobre o outro que provoca intermináveis e fulgêzes metamorfoses.* (Canetti, 1960, p.418). Em geral o estado final da metamorfose é o personagem, que não é natural, mas uma criação do homem. Canetti ressalta que para entendermos o personagem da metamorfose não podemos confundi-lo como o personagem da ciência moderna que o define como um gênero ou uma espécie. A preocupação da ciência moderna com os sistemas de classificações, que segundo Benjamin (1925) se baseiam na universalidade da média, torna imprópria a compreensão do personagem nas metamorfoses. Podemos chegar mais perto da essência deste processo *pensando nos personagens divinos das religiões mais antigas* (Canetti, 1960, p.416), como, por exemplo, os deuses egípcios, metade homem, metade animais.

Canetti nos explica que *da multiplicidade de inúmeras e incessantes metamorfoses, que são todas possíveis, depreende-se uma determinada que se fixa em personagem. (...) Um desses processos é estabelecido, e com isso, em comparação com os demais que foram excluídos, ele recebe um valor especial.* (Canetti, 1960 p.417)

O personagem, assim como as máscaras, é o estado final de uma metamorfose. A máscara, no entanto, como dissemos, se diferenciam dos outros estados finais da metamorfose pela sua rigidez. Vamos tentar entender isso.

O personagem é livre apesar de ser a fixação de um processo de metamorfose, isto porque os seus aspectos são equivalentes, *nenhum deles é colocado diante do outro, nenhum é ocultado atrás do outro. Ele remonta à noite dos tempos, mas no seu efeito pleno de sentido ele está sempre presente.*

Existe um acesso a ele, mediante a representação dos mitos³⁹ aos quais pertence, toma-se parte dele. (Canetti, 1960, p.417)

O personagem é, ao mesmo tempo, o um e o outro da metamorfose, e o próprio processo de metamorfose. No dizer de Canetti: *ao contrário do que entendemos hoje por personagem, (ele) expressa o processo de uma metamorfose simultaneamente com o seu resultado.* (1960, p.417)

Para nos aproximarmos da idéia de máscara é preciso ainda contrapô-la à mímica. Segundo Canetti, *é principalmente na mímica que se expressa a incessante disposição de metamorfose no homem. (...) é incrível o que no decorrer de uma hora se passa no rosto de um homem.* (1960, p.417) A expressão do rosto humano possui uma fluída sucessão de metamorfoses não esclarecidas, semideterminadas. As influências de um homem sobre o outro, fundamento das metamorfoses se expressam pela gesticulação e pela mímica.

A máscara, ao contrário, é o término deste processo, desta torrente de metamorfoses do rosto humano, proveniente da influência de uns sobre os outros. A máscara quando está presente, *nada do que principia é revelado, nada do que ainda seja um núcleo amorfo e inconsciente. A máscara é clara: ela expressa algo muito determinado, nem mais nem menos. A máscara é rígida: o determinado não se modifica.* (Canetti, 1960, p.418)

Numa sociedade em que a constante exigência de autonomia do homem significa que ninguém tem permissão de penetrar no outro, na qual cada um vive isolado, indiferente, autômato, sem nenhuma possibilidade de vivenciar uma experiência coletiva, em que o homem deve estar sempre dentro

³⁹ Importante lembrar que Canetti, para se aproximar da idéia de personagem, está falando dos personagens divinos das religiões antigas.

de si mesmo, a torrente de metamorfoses do rosto humano (e de outras dimensões) cessa ou é dificultada. A máscara torna-se assim, paradoxalmente, uma forma de sobrevivência e de morte; se a considerarmos alegoricamente como um estado final das metamorfoses que compõem a expressividade humana.

Não se trata de considerar a máscara como um mal que deve ser combatido, nem como o símbolo de uma sociedade que não queremos. Por isso não estamos colocando a mímica como a antítese da máscara. Metamorfoses sem limites é o mundo da indeterminação, limites sem metamorfoses é o mundo dos mortos⁴⁰. Neste sentido, a máscara nada mais é do que algo que *não se transforma, inconfundível e duradouro, algo permanente no jogo sempre mutante da transformação.* (Canetti, 1960, p.419)

A máscara, enquanto poder, é uma forma de sobrevivência e de dominação. Seus efeitos são significativos para explicar esta afirmação.

O principal efeito da máscara é voltado para fora, é criar um personagem rígido. Ela não se modifica no menor detalhe sequer. Sua fascinante rigidez na forma a faz intocável⁴¹ e estabelece uma distância e uma separação entre ela e o espectador. Pela distância, pela separação e pela estranheza, a máscara estabelece um mistério. Sabemos que há algo atrás dela, mas não sabemos o que, não temos acesso a este algo e, é impossível uma relação de familiaridade. Quanto mais olhamos para ela, mais o segredo se acumula e tememos o desconhecido que existe por trás.

⁴⁰ No sentido da não ação, do não movimento

⁴¹ Algo que não se modifica, que sabemos que não se modifica e que temos certeza disso, não nos move no sentido de tocarmos e ao mesmo tempo nos assusta, pelo estranhamento, pois temos consciência intuitiva de que somos constantemente mutantes.

Paradoxalmente, o que existe de **certeza** na máscara, sua facilidade de compreensão, está carregado também de incerteza. Seu poder repousa no fato de ela ser conhecida com precisão, mas sem que jamais se saiba o que contém. (Canetti, 1960, p.419-20)

A máscara também tem um efeito para aqueles que a usam. Segundo Canetti estes são muito conscientes de si mesmos, mas sua tarefa é representar a máscara, mantendo esta representação dentro de determinados limites: *justamente daqueles que corresponde a máscara.* (1960, p.420)

Vamos voltar ao vídeo, considerando as máscaras como poder e como estado final de uma capacidade humana - a de metamorfose.

Em meio a que as máscaras aparecem ? Havia uma pergunta não respondida: *Que escola queremos, que homem queremos formar ?* Na seqüência anterior às máscaras, vimos imagens/exemplos da expressividade das crianças. Estas imagens são acompanhadas por uma voz em *off* que afirma que toda criança tem algo a dizer. A voz falava ainda sobre repertório de conhecimentos e de capacidades humanas. A última cena desta seqüência é uma imagem/garota lendo uma redação - registra-se que é uma leitura em voz alta para uma sala de aula e que é um texto um tanto quanto rígido. Isso é o que foi apresentado antes das imagens/máscaras.

Com o recurso do controle remoto podemos dizer o que vem após seqüência da cena das imagens/máscaras. São cenas de imagens/crianças, em primeiro plano, fazendo perguntas, ou seja, expressando aquilo que gostariam de saber - fazem perguntas sobre temas variados. Logo após a esta seqüência reaparece a imagem/educadora (a primeira imagem a

falar conosco no vídeo) falando sobre o professor que conhece os seus alunos.

Nunca é demais repetir que não nos cabe saber a intenção da produção do vídeo a respeito do porque das imagens das máscaras, pois isso pouco importa, no diálogo que estabelecemos com imagens e sons. A intenção da produção teria interesse se estivéssemos dialogando com a produção.

Tendemos a considerar as máscaras como a síntese de uma resposta à pergunta sobre *que escola queremos, que homem queremos formar* ? Síntese porque a fala em *off* apresenta idéias de como devemos considerar as crianças na escola - este *como*, está vinculado, evidentemente a *escola que queremos*, e ao *tipo de homem que queremos formar*.

Nas cenas anteriores percebemos que, se por um lado toda criança tem algo a dizer, o que é confirmado pelos desenhos, pela leitura da imagem/garota e pelas questões que as imagens/crianças vão fazer mais adiante; por outro, é através da *técnica de interação escolar* que elas vão compor um repertório de conhecimentos, assimilados, selecionados, processados, interpretados.

As máscaras aparecem, portanto, como uma idéia alegórica em relação à *escola que queremos* e ao *tipo de homem que queremos formar*. Na primeira cena as máscaras aparecem dispostas ao nosso olhar. Não se trata apenas de uma exposição, o movimento de câmera dispõe as máscaras ao nosso olhar. Não há sensação de alternância do olhar. Na seqüência dos desenhos de criança, as imagens eram apresentadas por meio de fusões, recurso que nos dá a sensação, no caso, de passarmos de uma imagem à outra, como se mudássemos a direção do nosso olhar, de uma parede à outra de um quadro à outro. Com este recurso temos a sensação de transporte no espaço.

Já no caso das máscaras, não há nenhuma locução e elas estão simplesmente dispostas, num plano de detalhe, sobre algum móvel que está fora do enquadramento. A câmera percorre o conjunto de máscaras. Importante perceber que primeiro elas são apresentadas e só na cena seguinte é que uma delas é utilizada por uma criança.

A máscara é o estado final de uma metamorfose. O tipo de homem que o vídeo propõe formar na escola, alegoricamente, é apresentado na cena da criança mascarada. O conhecimento historicamente acumulado, alegoricamente, é o conjunto de máscaras dispostas. E, finalmente, a apropriação dos conhecimentos pelas crianças é, alegoriacamente, apresentado na cena em que a criança segura a máscara, escondendo o seu rosto.

Toda metamorfose possui um final, ainda que possamos considerá-lo provisório, ou seja, o final de uma metamorfose seria apenas o início de outra. A máscara poderia nos sugerir, portanto, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e o ponto de partida. Vejamos, no entanto, como a imagem da máscara é usado no vídeo.

Nos preocupa o fato do conhecimento historicamente acumulado⁴² poder ser associado à máscaras sem serem humanos, tal como é apresentado na primeira cena das máscaras. Na crítica pedagógica esta imagem reforça a idéia de conhecimento dado, pronto e acabado. Esta imagem distancia o conhecimento do produtor do conhecimento. Esta distância é oportuna para fabricar a idéia de um conhecimento como

⁴² Aliás, nos preocupa o próprio termo "acumulado" para designar a produção de conhecimento no tempo histórico, pois nos dá a sensação de sobreposição de um conhecimento a outro, numa perspectiva evolucionista que vê no conhecimento mais recente uma evolução em relação aos conhecimentos anteriores. Esta posição desconsidera que a história dos homens é uma história de dominação, de opressão e da destruição da diferença, que o conhecimento supõe continuidades e rupturas, que é uma história com vencedores e vencidos e que, apesar de podermos considerar o vencedor como o melhor (quase sempre em termos bélicos), nada garante que ele possui a verdade.

verdade absoluta. Como não está vinculado aos homens este conhecimento não pode ser relacionado aos interesses dos mesmos, ficamos assim, a um passo de considerá-lo neutro.

Importante recordar que a separação entre o produto do trabalho e o produtor deste trabalho já fora observada em relação à primeira seqüência do vídeo.

A imagem das máscaras sem o homem, potencializa a rigidez das mesmas, emprestando a idéia de conhecimento um caráter mais rígido, isto porque é na presença do homem que podemos ainda visualizar potencialmente a idéia de metamorfose, sem ele, esta desaparece por completo. Esta imagem talvez explique porque o repertório de conhecimentos da criança, se compõe apenas a partir de capacidades como assimilação, seleção, processamento e interpretação. Não se fala em construção, superação, destruição, afinal a máscara é usada ou não é usada, se inseríssemos alguma idéia de transformação e mudança nas máscaras elas deixariam de ser máscaras, seriam reintroduzidas no processo de metamorfose. Assim a idéia de transformação é deslocada e concentrada na criança, no aluno, no ser escolar, esvaziando-se a possibilidade de associarmos uma idéia de transformação ao conhecimento escolar, o chamado historicamente acumulado. A criança é transformada pelo conhecimento, mas o conhecimento não é transformado pela criança.

Querer-se formar homens mascarados, numa escola que oferece máscaras, transformando as crianças em portadores de máscaras. Parece horrível e é, não pelas máscaras em si mas pela composição em que estas máscaras estão inseridas no interior do vídeo. Se a dimensão da trama do cotidiano escolar, e de construção do conhecimento nesta trama, incluindo os interesses e os desejos, estivesse presente no vídeo, poderíamos ver as máscaras na perspectiva acima colocada de sobrevivência, como ponto final e de partida do

fluxo constante de metamorfoses. Porém, sem esta dimensão, da escola e do ser humano, as máscaras se aproximam da idéia de dominação, do poder que molda as pessoas à sua revelia e que, a partir daí, afasta aqueles que não foram moldados. Os selecionados (vencedores na escola) mantêm à distância os excluídos, dando a estes a sensação de que o conhecimento é um mistério inacessível a eles.

Após a seqüência das perguntas das imagens das crianças, reaparece a imagem/educadora. Em seu discurso, ela fala que o professor que conhece os seus alunos é o professor que conhece bem o processo de ensino - aprendizagem. Ela afirma também que este processo de ensino - aprendizagem não é um processo simples. Segundo ela, *é difícil aprender e é difícil ensinar, apesar de ser uma possibilidade de todo aluno e de todo professor*. Concluimos portanto que, diante da dificuldade em ensinar e aprender, precisamos conhecer bem o processo de ensino - aprendizagem.

Vale a pena reproduzir o final do seu discurso: *O professor que conhece bem os seus alunos, que sabe como ensinar os seus alunos, que sabe usar técnicas de trabalho diversificado, ele sabe sobretudo, que decisões tomar, quando tomar, porque tomar e o que ensinar*.

Depreendemos daí que o professor que sabe, decide e age. Aparetamente parece óbvio, porém é preocupante. O que nos preocupa é a linearidade do raciocínio e a exclusão de dimensões constituintes do agir humano e da tomada de decisões. O problema da linearidade é que coloca uma falsa concepção de que primeiro aprendemos a fazer para depois fazermos, primeiro aprendemos a dar aula, para depois darmos aula. Quanto ao agir humano e a tomada de decisões não são apenas resultados do saber.

Poderíamos perguntar: mas o que é conhecer os alunos e o processo de ensino - aprendizagem ? E aqui está um elemento mais preocupante ainda, pois o único indício deste conhecer é a frase *usar técnicas de trabalho diversificado*. Mais um vez precisamos dizer que não nos interessa o que a educadora pensa, mas o que a imagem/educadora fala, e o que ela fala é isso.

Na cena seguinte vemos a imagem de um terreno, onde estão imagem/jovens sentados em grupos, ao que parece conversando entre eles. Inferimos que é o pátio de uma escola, pois as imagens/jovens estão uniformizadas. Enquanto assistimos esta cena, o gerador de caracteres apresenta esta mensagem: *Possibilitar a todos os alunos alcançarem patamares comuns de conhecimento*. Evidentemente, esta frase está associada a uma idéia de democracia - todos devem ter a oportunidade de serem iguais, todos devem ter o mesmo nível de conhecimento. Estas idéias se referem a uma homogeneização, padronização ou a uma democratização ?

No contexto da imagens e sons do vídeo, a idéia de linearidade do conhecimento é mais uma vez reforçada. É possível, nesta perspectiva, colocar o **conhecimento historicamente acumulado** numa escala de aquisição e fixar um patamar que todos devem atingir.

No final desta cena, ouvimos uma voz, que a cena seguinte revelará ser da imagem/Míriam Jorge Warde. Ela começa dizendo: *o que que eu sei que a escola faz e ela faz bem...* Corte na imagem, e aí realmente aparece a imagem/Míriam com a imagem/cristaleira ao fundo. A imagem/Míriam continua: *...é quando ela é capaz de trazer esses interesses dos adolescentes e fazer isso meio de conquista deles para o que ele não tem; e o que ele não tem é este saber escolar. Não tem jeito, não tem instituição, não*

tem outro lugar que se possa lidar com estes saberes, isso é próprio da escola. Isso é o que fez a escola por séculos atrás uma instituição importante, que faz esta instituição importante hoje, que fará ela importante, interessante, socialmente relevante.

O final da sua fala coincide com o final da sua aparição. Na cena seguinte voltam a aparecer imagens/crianças em sala de aula. A cantiga inicial do vídeo acompanha a cena e o gerador de caracteres nos transmite outra mensagem: *É preciso garantir que toda criança entre, permaneça e progrida na escola.* Trata-se de um bandeira política em função da importância da escola, ressaltada na fala da imagem/educadora Miriam Jorge Warde. Se todos devem ter oportunidades iguais de se apropriar de conhecimentos, a escola é que deve oferecer esta oportunidade e todos devem estar na escola.

Além do que já foi dito sobre a imagem/cristaleira, devemos prestar um pouco mais de atenção no que a imagem/Mirim nos diz. Seu discurso é menos impositivo do que a outra imagem/educadora, pois introduz seu pensamento dizendo que vai falar sobre o que ela sabe sobre a escola. O que ela sabe que a escola faz, e faz bem, é transformar os interesses dos alunos em meios de conquistas para que eles conheçam o que eles não conhecem - o **saber escolar**.

A expressão **saber escolar** reflete bem a concepção de conhecimento que o vídeo apresenta. **Saber escolar** é o saber da escola, chamado também de **historicamente acumulado**. Poderíamos dizer desta forma: o homem acumulou um monte de conhecimento e responsabilizou a escola para distribuir este conhecimento, por isso que o saber é escolar. E como este saber é da escola, apesar dos alunos, adolescentes e crianças, serem seres humanos, eles não têm este saber, pois este saber é propriedade da escola. A escola assim se legitima.

Além disso o interesse dos alunos não tem valor nenhum em si mesmo, para a escola é apenas um **meio**, o instrumento de uma técnica, até mesmo de uma tarefa, que é própria da escola. Os interesses dos alunos vão terminar⁴³ no **saber escolar**, que é o que eles não têm. A idéia de que o interesse termina no **saber escolar** já estava presente no desenho de identificação do Projeto, conforme tínhamos observado: os alunos entram pela porta da dúvida, interessados, e saem pela porta do espanto e/ou da admiração, portando a máscara do **saber escolar**, só assim ganham asas.

A escola, segundo a imagem/Miriam é importante, interessante e socialmente relevante por causa da sua capacidade de usar o interesse do aluno para lhe dar o seu saber - aquele, historicamente acumulado. Ela diz que esta capacidade fez, faz e fará, por certo, a escola como uma instituição importante. Esta inserção da escola na história merece ser melhor analisada.

Dissemos no início da nossa leitura do vídeo, ao abordarmos a seqüência inicial da imagem/menino construindo um papagaio, que o vídeo era permeado por uma concepção de história que justifica uma concepção de escola e que estaria sendo apresentada e articulada a uma concepção de conhecimento. Agora é o momento de pensarmos um pouco mais sobre isso.

Destacamos, em vários momentos, que o vídeo enfatiza a dimensão homogeneizante e normatizadora da escola, ou seja, sua dimensão oficial de pertença ao Estado e responsável pela reprodução social. É o que Ezpeleta & Rockwell (1986) chamam de dimensão documentada da escola, no caso, vinculada a uma tradição positivista, ou seja, a escola como inculcação dos valores e normas comuns sociedade e

⁴³ No duplo sentido da palavra.

também como realização dos direitos civis e da justiça social. Em nenhum momento pudemos perceber no vídeo uma abordagem crítica a respeito da instituição escolar.

Não nos interessa classificar o vídeo como positivista; o que nos interessa é perceber que as idéias de conhecimento e de escola, apresentadas no vídeo, correspondem a uma visão de inculcação de valores e normas comum a sociedade e de realização dos direitos civis e da justiça social.

O conhecimento vinculado à escola é o **saber escolar**, aquele que é historicamente acumulado. Este conhecimento, em nenhum momento, é questionado, em nenhum momento pudemos perceber, ver ou ouvir, alguma referência sobre um possível caráter ideológico deste conhecimento. Ele é visto como um bem em si mesmo, um presente do passado para nós, do presente, construirmos o futuro. Portanto, chegamos a conclusão que o vídeo propõe que o **saber escolar** está acima dos interesses sociais, constituindo-se num valor positivo ou numa norma para toda a sociedade. O problema é o acesso a ele.

Os discursos da democratização e da participação confirmam a segunda parte da definição documentada de escola na tradição positivista - direito civis e justiça social. A participação, que no vídeo é vista como um direito e um dever, corresponde a uma possibilidade de justiça social e ao exercício de um direito civil. A democratização, que no vídeo se refere ao oferecimento de oportunidades⁴⁴, corresponde ao papel da escola em promover a justiça social e cumpre o preceito de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento historicamente contruído e acumulado. Todos devem ter a

⁴⁴ Já nos referimos anteriormente à diferença política em dar ênfase ao termo oportunidades, em detrimento do termo condições.

oportunidade, quanto às condições, vimos que, segundo o vídeo elas estão por aí, no meio físico, social e cultural.

Se é verdade que estas concepções de conhecimento e escola se articulam com uma concepção de história, vamos tentar pensar um pouco mais sobre a idéia de história presente no vídeo.

Por vários indícios vimos uma idéia de tempo histórico que corresponde a um tempo linear, "homogêneo e vazio" conforme Benjamin (1940) caracteriza o conceito de história da historiografia burguesa.

Segundo Gagnebin (1982), Benjamin, em seu texto "Sobre o conceito de história" (1940) critica esta concepção de tempo que sustenta uma visão determinista da história e que permite pensar o devir histórico independente da ação humana.

Para Gagnebin, as teses de Benjamin apresentadas neste texto são mais do que uma crítica à social-democracia alemã da época, sob a república de Weimar, *elas abrem para um problema histórico muito mais vasto: como pensar o tempo na história ? Como escrever a história, como fundar uma historiografia que não faça do presente o resultado previsível de um desenvolvimento necessário, mas que saiba revelar o possível - o que foi um dia possível no passado, e o que é possível hoje?* (Gagnebin, 1986, p.22)

No nosso entender esta posição se contrapõe a frase da imagem/Miriam Jorge Warde que afirma que um aspecto da escola de hoje, fez e fará a escola. O que a escola fez com os interesses dos alunos a séculos atrás era uma possibilidade da escola em meio à outras, da mesma forma como ela faz hoje. Quanto ao futuro, é no embate daqueles que defendem esta e outras possibilidades é que será construída a

escola, que poderá ou não fazer uso dos interesses dos alunos como meio de fazê-los adquirir o **saber escolar**.

Aliás, quanto ao **saber escolar**, aquele historicamente acumulado, concordamos com Benjamin quando afirma que *os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. (...) Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Estes despojos são o que chamamos de bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem a sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.* (Benjamin, 1940, p.225)

Para entender esta afirmação, é importante ter claro que Benjamin procura se contrapor ao historicismo. Segundo Gagnebin (1986), o historicismo busca uma compreensão do passado intuitiva e imediata, que se resguarda no axioma de Dilthey sobre a identidade essencial entre o historiador e o passado: *a célula original do mundo histórico é a experiência vivida.* (p.63) Por este princípio o historiador deve tornar sua a experiência vivida das gerações anteriores, sendo que o diálogo entre os dois sujeitos da mesma natureza fornece o modelo epistemológico privilegiado da compreensão -

que inicialmene é um esforço de identificação afetiva: *sentir-se em*.

Para Benjamin esta busca de compreensão é *um sinal de preguiça do espírito de uma falta de discernimento e de respeito pelo que é diferente, estranho e estrangeiro.* (Gagnebin, 1986, p.64)

Sem um estranhamento com o diferente, no passado e no presente, sem uma auto-reflexão sobre as condições do presente, sem um cuidado com a tradição que traz o passado até nós e, finalmente, sem uma consciência do processo de luta e de dominação em que o passado e o presente se fazem, a história, e todo o conhecimento **acumulado** deixa de ser uma história possível, ou um conhecimento possível. Deixamos de perceber também que a história está se fazendo assim como o conhecimento, e que o **saber escolar** é um dos possíveis saberes do homem e até mesmo um dos possíveis saberes da própria escola.

O vídeo, apesar de abordar o desenvolvimento de capacidades humanas dos indivíduos, insere estes indivíduos numa **história** da humanidade linear e progressiva. Participar e situar-se, refere-se este movimento. O vídeo nos transmite a sensação de estarmos em meio a um processo sem limites, automático, irresistível e convergente de progresso, resta-nos acompanhar este processo colocando a escola a serviço desta trajetória. Neste sentido é que podemos falar de um tempo **vazio e homogêneo**, preenchido pelos acontecimento, mas rarefeito de significados existenciais - existir é cumprir os desígnos de nosso gênero humano: situar-se e participar desta marcha infinita de controle e domínio da natureza.

O tempo do vídeo também é **vazio e homogêneo**, experiência e ações são quadros sucessivos sem encadeamento de nenhuma espécie. Imagem/figuras humanas são fantasmas de

discursos. Excetuando a imagem/menina que opta por não ir à escola, não há vestígios de existência e de experiência. É um amontoado de imagens e sons a serviço de uma mensagem. As supostas experiências apresentadas estão a serviço de perguntas formuladas, a partir delas não se apresentam novas perguntas.

O vídeo termina confirmando estas idéias. Uma série de imagens/crianças declamam, em jogral, uma frase de Guimarães Rosa. Cada uma diz um pedaço da frase. Independente do seu conteúdo, que diz algo sobre os seres humanos não estarem terminados, a frase possui as imagens/crianças, não são as imagens-crianças que possuem a frase. Trata-se da segunda vez que ouvimos crianças falarem e, percebemos então, o significado da escolha da imagem/menina do início do vídeo quando ela diz: *fala então que você não quer dormir...então vamos brincar*. Trata-se de uma resistência a metamorfosear-se permanentemente em máscara/menina/escolar, preferindo permanecer num fluxo incessante de metamorfoses; única possibilidade de possuir uma relação de autonomia no uso das máscaras necessárias à sobrevivência social.

4.

O RETORNO À FONTE DE INSPIRAÇÃO: RELENDO WALTER BENJAMIN

Nosso interesse por Walter Benjamin poderia ser justificado pela possibilidade de acesso em algum momento de nossa história ou, pela simples paixão pessoal despertada naquele momento. Mas há motivos, ditos acadêmicos, que nos levam a explorar as obras do filósofo alemão. Estes motivos referem-se, fundamentalmente, à potencialidade que emana de suas obras para pensar nossas imagens, nossos alunos e a nossa história.

Dois processos correntes do mundo urbano/industrial observados por Benjamin nos são particularmente importantes. O primeiro é a *perda da aura* e o segundo é *degradação da experiência* ("Erfahrung"). São dois processos embricados no contexto de fragmentação e de secularização da sociedade contemporânea, percebidos por Benjamin em seus escritos. Mais do que isso, são noções que nos permitem uma compreensão mais profunda da sua idéia de tempo histórico, da sua concepção de história e da sua proposta de crítica literária e de crítica histórica.

Segundo Souza (1994), a obra de Benjamin é uma espécie de denúncia que vai se expandindo em cada um dos seus ensaios e abordando, de forma sempre mais ampla e profunda, uma questão que permanece como fio condutor de sua crítica fundamental ao mundo moderno - a transformação generalizada dos seres humanos em bonecos automatizados. (Souza, 1994, p.153)

Além disso, ainda segundo Souza: A percepção aguda e desesperada do caráter mecânico, uniforme e vazio da vida da sociedade industrial é a preocupação que conduz as suas idéias. O autômato, dominado pela mercadoria, vive o universo da repetição, da mesmice disfarçada em novidade. A falta de acontecimentos memoráveis torna cada vez mais difícil a tradução dos fatos da vida em experiências narráveis. Para Benjamin, isso é que define o caráter da modernidade. (Id.Ibid:153)

Trata-se de uma noção de como vivemos, de como é nossa experiência histórico-cultural.

O caminho percorrido por Benjamin para compreender esta situação é o estudo do papel e do uso da linguagem. Dentre as inúmeras questões que as idéias de Benjamin suscitam, destaca-se *uma reflexão que busca revelar os fundamentos da alienação do homem pela perversão contida no uso da linguagem no mundo atual.* (Id.Ibid:137)

A linguagem, na sociedade urbano/industrial capitalista, é um instrumento que encarcera os indivíduos, sem que estes se dêem conta do processo aprisionador da qual são vítimas. A origem desta condição da linguagem no mundo moderno, segundo Souza (1994), se referindo a Benjamin, é o predomínio de uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que vai sendo solapada e aniquilada deste muito cedo. Vivemos uma cultura monolítica de massa que padroniza e enrijece as formas quotidianas de

relacionamento entre os homens, e que é responsável pelo vertiginoso empobrecimento da experiência humana. Estamos cada vez mais impedidos de recompor uma visão ético - estético do cotidiano.

No texto *O Narrador*, Benjamin (1936) aborda o declínio da expressão da narrativa, como se estivéssemos privados da faculdade de intercambiar experiências. Segundo ele, a fonte de todos os narradores é a experiência que passa de pessoa à pessoa. No mundo urbano/industrial capitalista, vale dizer, no mundo burguês, a narrativa, por ser uma forma artesanal de comunicação, entra em declínio. Neste mundo temos o predomínio do romance e da informação como formas de comunicação e expressão próprias do indivíduo atomizado e isolado. Vale a pena a citação de Benjamin a respeito:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar, na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1993, p.205)

Gagnebin (Apud. Benjamin, 1993), nos esclarece que o vínculo entre o declínio da experiência e a arte de contar da narrativa decorre do fato desta última partir fundamentalmente da transmissão de uma experiência no seu sentido pleno. Na verdade, as condições para a realização da narrativa já não existem na sociedade capitalista urbano/industrial. Seriam estas as condições da narrativa:

1. a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, o que pressupõe uma comunidade de vida e discurso, destruída pelo desenvolvimento rápido do capitalismo e da técnica. Hoje há uma enorme distância entre os grupos humanos (principalmente entre gerações), porque as condições de vida mudam num ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação;

2. o caráter comunitário entre vida e palavra apoia-se, ele próprio, na atividade artesanal, que tem ritmos lentos e orgânicos, um caráter totalizante e que se inscreve num tempo global, permitindo a sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora. O artesão respeita a matéria que transforma, modelando-a, assim como o narrador que dá forma a imensa matéria narrável. Narrador e artesão participam da ligação secular entre mão e voz, entre gesto e palavra.

3. é na comunidade da experiência que se funda a dimensão prática da narrativa tradicional - quem conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. O conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, mas em *fazer uma sugestão, sobre a continuação de uma história que está sendo narrada*. (Benjamin, 1993, p.11). Já não sabemos mais o que fazer com isso, pois estamos isolados, cada um em seu mundo particular e privado.

A degradação da *Erfahrung*, representa, portanto, o declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, em que o trabalho e o tempo são partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem. Como a rapidez e a violência das transformações da sociedade capitalista a possibilidade de obtenção de uma memória comum fica obstruída e, o refúgio da memória passa a ser a interioridade do indivíduo, reduzido à sua história privada, tal como é reconstruída no romance. (Gagnebin, 1982, p.68)

Além do romance a outra forma de expressão e de comunicação própria do mundo urbano/industrial capitalista é a informação jornalística. O desaparecimento da memória e da experiência coletiva tem como consequência o culto ao novo. A informação jornalística, segundo Gagnebin (1982), submetida à estrutura da *Erlebnis* - experiência vivida individual, *deve dar a impressão que algo totalmente novo e excepcional acaba de acontecer, talvez para preencher o vazio uniforme da vida subjulgada ao ritmo do trabalho capitalista*. (Gagnebin, 1982, p.68)

Estes conceitos de memória e experiências coletivas são fundamentais para se entender a tarefa do historiador materialista em Walter Benjamin. Para

Benjamin o historiador não deve pretender uma descrição do passado *tal como ele ocorreu de fato; deve pretender fazer emergir as esperanças não realizadas deste passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente.* (Gagnebin, 1982, p.67)

Para empreender esta tarefa, é necessário a obtenção de uma experiência histórica capaz de estabelecer uma ligação entre o passado submerso e o presente. Para pensar na obtenção desta experiência é que Benjamin vai buscar a idéia de experiência coletiva, própria do narrador.

Nas condições da narrativa acima descritas, a informação do narrador concerne a uma experiência antiga e pacientemente transmitida, seu sentido não é evidente - trata-se de reservar aos acontecimentos sua força secreta, de não encerrá-los numa única versão - permanecendo irredutível à interpretações posteriores, capazes de provocar surpresas e reflexão. (Gagnebin, 1982, p.70)

Este conceito de experiência nos permite, portanto, ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirmar a abertura do seu sentido, seu caráter inacabado.

Mas se o conceito de experiência se articula a estruturas sociais extintas, como fica a tarefa do historiador de redimir o passado ? Segundo Gagnebin (1982), Benjamin vê a necessidade de uma reconstrução voluntária das condições de construção de experiências coletivas e memórias comuns. É por isso que em Benjamin as obras de Proust e de Kafka são particularmente importantes. Em Proust, por exemplo, a lembrança se abre numa dimensão de infinito que ultrapassa a limitação da memória individual. Em Kafka nos deparamos com um experiência única - a da perda da experiência, da desagregação da tradição e do desaparecimento do sentido primordial. Kafka cria uma figura de discurso mística, cujo núcleo de iluminação esta ausente - é o discurso infinitamente aberto sobre outros comentários.

Para Benjamin o passado comporta elementos inacabados que guardam uma vida posterior, e que somos encarregados de fazê-lo reviver. Em sua perspectiva a necessidade de redenção do passado é duplamente atual: porque alude ao nosso presente e porque quer tornar-se ato, abandonar o domínio do possível, alcançar a libertação. (Gagnebin, 1982, p.72-3)

Em Benjamin a busca pela coincidência do passado com o presente deve operar uma espécie de condensação que permita o presente reencontrar, reativar um aspecto perdido do passado e retornar, por assim dizer, o fio de uma história inacabada, para tecer-lhe a continuação. Segundo Gagnebin (1982), a filosofia da história de Benjamin se desdobra no tempo paradoxal do futuro do pretérito: isto que teria podido se constituir no futuro do passado. (Gagnebin, 1982, p.72)

Se entendermos os filmes, ou seja, a linguagem das imagens e sons, como entende Almeida (1994), podemos começar a compreender o sentimento paradoxal de Benjamin em relação ao cinema e a sua preocupação, expressa no texto *A obra de arte na era da reprodutividade técnica*, em compreender esta forma de produção estética e as apropriações políticas desta produção.

Vejamos o que diz Almeida (1994):

O filme é sempre um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção.(Almeida, 1994, p.40) Antes e depois, seu tempo é outro, um sem-tempo, um escuro aguardando a luz da projeção, como um pensamento, uma memória, aguardando a fala, a voz, para se fazer aparição, surgir de um futuro do pretérito para o presente, contínuo, ininterrupto, em que o espectador o transforma durante a projeção. *Como numa conversa em que as palavras e frases sucedem-se apagando uma as outras, afirmando-se, desmentindo-se, criando uma verdade que só tem sentido nesse momento.*(Almeida, 1994, p.40)

Percebemos que uma das características inerentes aos filmes, ou seja, à linguagem das imagens e sons, ou melhor, aos produtos estéticos da

possibilidade técnica de gravação e reprodução de sons e imagens é realizar a presentificação do passado, fazer surgir, no presente, o futuro do pretérito. Aqui não se trata de analisar a qualidade do material em si, mas da possibilidade mental e emocional que a tecnologia do cinema oportuniza aos homens. Daí a preocupação de Benjamin com a apropriação política deste produto cultural.

Paradoxalmente, em Benjamin, ao mesmo tempo que o cinema é co-responsável pela perda da aura, pelo fato de multiplicar a reprodução, substituindo a existência única da obra por uma existência serial e; pelo fato de permitir que a reprodução venha ao encontro do espectador em todas as situações, atualizando o objeto reproduzido; ele (o cinema) pode atender a função de criar um equilíbrio entre o homem e os aparelhos; proporciona, pelas suas características físicas, uma experiência de choque reveladora das tensões do mundo contemporâneo e nos remete a reflexão sobre as formas de percepção *tátil e ótica*.

Ao considerarmos que os filmes (vídeos, programas de TV, etc.) engendram, como diz Almeida (1994), uma nova oralidade, uma nova linguagem, cumpre-nos explorar o potencial desta, seus recursos e possibilidade.

Concordamos com Almeida quando diz que *para as pessoas que se educam pelos meios o pensar não é um exercício mental de contradição, pluralidade casual, busca de informações diversificadas, dúvidas e poucas certezas, aprofundamento cultural e refinamento estético: a visão da realidade como prática e enigma*. E que, *para estas pessoas, o pensar é algo elementar, superficial, relações simples de causa/efeito, moralismo rígido, informações aceitas sem dúvidas, articulações aforísticas e proverbiais, inércia e leviandade psicológicas, e a visão da realidade é sempre prática*. (Almeida, 1994, p.46)

No entanto, partilhamos também com Almeida (1994) a idéia de que *a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual,*

não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (Almeida, 1994, p.16)

Trabalhando a questão da aparição da imagem na educação, percebemos que a relação entre educação e a linguagem das imagens e sons refere-se a uma outra inesgotável questão: a relação entre educação e cultura. Vista sob um olhar benjaminiano trata-se de descobrir continuamente como *fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada* (Benjamin, 1993, p.11)

No caso do nosso material empírico, tentamos resistir a um percurso da história escolar que não consegue redimir o passado nos seus aspectos de luta, de dominação, opressão e exploração. Ao falar em reconstrução, o vídeo, virou-se de costas para as ruínas, não conseguindo, assim, abarcar a dimensão da experiência, como a apresentação havia anunciado. Tentamos apenas sugerir que esta história poderia ter sido outra, assim como o saber escolar e as experiências dos professores e dos alunos.

Se chegamos a uma concepção de história, de escola e de conhecimento no vídeo, não se tratam de conclusões, mas sim de uma denúncia: a de que a história dos vencedores não é a única possível e de que, como diz Cazuzu, *...saiba que ainda estão rolando os dados.*

5.

A QUEM POSSA INTERESSAR

O que se segue é um trabalho em que procuramos apresentar fazer um levantamento de outras aparições da imagem na educação. Este trabalho nos ajudou a compreender o que **não queríamos** fazer nesta dissertação. Àqueles que queiram saber contra o que nos contrapomos no início deste trabalho, apresentamos o texto abaixo.

DESFAZENDO UM CAMINHO: SOBRE O USO DA IMAGEM COMO UM RECURSO DIDÁTICO

Nosso interesse não é encontrar ou apresentar propostas, sejam elas críticas ou criativas, de utilização metodológica da imagem na prática educacional. Sem desconsiderar a importância e as contribuições destes estudos, nossos objetivos, conforme expressos anteriormente, são outros.

No entanto, é preciso considerar que, se não a totalidade, pelo menos a maioria dos trabalhos educacionais sobre o tema abordam a perspectiva acima colocada, ou seja, propor formas de utilização das imagens e sons no trabalho escolar. Como nossa introdução ao tema se deu por esta perspectiva e o surgimento de outra só foi possível a partir dela, achamos oportuno introduzir nossas idéias e preocupações falando do uso da imagem na educação.

Nosso interesse pelo tema da imagem, enquanto produto da capacidade humana de representar a realidade, é conseqüência da crescente preocupação dos educadores em transformar esta potencialidade em instrumento de uso

didático. Nossa recusa inicial em tomar partido nesta questão tem um sentido estratégico, queremos compreender as condições históricas e sociais que possibilitaram o surgimento da questão no âmbito educacional. Além disso tem um sentido político, nos recusamos a dizer o que os profissionais da educação devem fazer com a sua experiência cultural.

Inicialmente vamos delinear uma leitura resumida do percurso do tema da imagem na educação.

2.1 O PERCURSO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO

A expressão "recursos audiovisuais" é significativa na literatura educacional ao longo do século XX. Sua utilização serve para designar, num sentido amplo, o uso das formas de expressão e de comunicação não escritas na prática educacional. Referem-se, principalmente, às possibilidades de registro e de reprodução de sons e imagens.

A utilização dessas formas de expressão e de comunicação, está vinculada a questão dos materiais didáticos: o que são ? qual o seu significado no processo de ensino - aprendizagem ? como devem ser utilizados ? para que e por que utilizá-los? Neste sentido a imagem é considerada um elemento de motivação, um recurso para memorização, ou ainda, numa postura crítica, uma mediação na relação professor - aluno - conhecimento.

A discussão da imagem na educação tem, portanto, um vínculo muito forte com a reflexão dos "recursos audiovisuais" e, por extensão, com a discussão dos materiais

didáticos. Um dos eixos principais destas reflexões é a necessidade da escola incorporar, em seus procedimentos e práticas, experiências que se tornaram comuns na vida social dos seus alunos. Mas isso não significa incorporar o caráter heterogêneo desta vida social, pelo contrário, estas experiências devem passar por uma série de metamorfoses "didatizantes" para poderem ser incorporadas. Daí a constante pergunta a qual nos recusamos: como usar isso na escola ?

Para melhor entendimento do que foi dito acima, vamos procurar compreender como duas tendências educacionais abordam a questão. Estas duas tendências possuem grande influência no pensamento educacional brasileiro e foram as primeiras a se utilizarem da expressão "recursos audiovisuais": uma é chamada tendência tecnicista, que almeja a modernização do ensino escolar, a outra é denominada Escola Nova, que apesar de uma certa identificação com a questão da modernização, se preocupa fundamentalmente com experiência do aluno e com sua atividade.⁴⁵

No Brasil, no final da década de 60, o principal argumento tecnicista para o uso didático dos meios de comunicação (cinema, vídeo e televisão) era a necessidade de equiparar o sistema educacional ao estágio de desenvolvimento que adquiria o setor produtivo do país. A proposta de modernização da educação, para atender as novas necessidades produtivas, era a preocupação principal do tecnicismo.

Na época ressaltou-se muito as "vantagens" pedagógicas deste recursos, destacando-os como instrumentos capazes de aperfeiçoar e tornar o ensino mais eficiente e eficaz. A memorização e a motivação eram consideradas as principais vantagens destes recursos, ao lado disso, a possibilidade de individualização do processo de ensino era

⁴⁵ Pretendemos discutir esta questão com mais profundidade com base nos seguintes autores: Saviani (1983), Libâneo (1985) e Gandini (1980).

vista como uma conquista da teoria pedagógica que, com os recursos audiovisuais, poderia ser melhor concretizada e potencializada.

O tecnicismo no Brasil, segundo Saviani (1983), privilegiou o desenvolvimento dos meios educacionais (recursos audiovisuais, planejamento, técnicas e estratégias didáticas, etc.), em detrimento da reflexão dos fins da educação. Seus defensores pregavam que o desenvolvimento da educação brasileira estava condicionado a absorção de novas tecnologias materiais e organizativas que pudessem aprimorar o rendimento da prática pedagógica e da relação ensino - aprendizagem.

O tecnicismo incentivou ainda projetos de educação à distância, ou seja, a educação através dos meios de comunicação. Os destaques destas propostas foram a televisão e rádio. Em relação à educação à distância, além do discurso da modernização, observamos também a presença do argumento da democratização da educação. Os tecnocratas (afinados com a tendência tecnicista de educação) defendiam que, dado o estágio de desenvolvimento da educação escolar brasileira na época (década de 60), dadas as precariedades das condições de formação de educadores e devido a necessidade urgente de formação de mão de obra do país, os meios de comunicação poderiam se tornar o principal veículo de democratização da educação brasileira.⁴⁶

Quanto a tendência educacional escolanovista, presente no Brasil desde a década de 20⁴⁷, sua preocupação

⁴⁶ Os meios de comunicação, principalmente a televisão, tiveram intenso e amplo desenvolvimento no Brasil ao longo da década de 60 e no início dos anos 70, principalmente durante o regime militar. A televisão foi considerada no final dos anos 60 como uma das grandes responsáveis pela integração nacional. A respeito desse assunto ver Kell (1986), Mattelart (1989), Caparelli (1982) e Sodré (1984). Sobre propostas de educação a distância ver Santos (1981)

⁴⁷ Mas que nunca chegou a ser efetivamente implantada na escola "típica" brasileira (cf. Geraldi, Miranda et al., 1986). Foi muito utilizada como matéria de estudo para a de introdução de novas perspectivas metodológicas.

com o uso da imagem na educação, advém de uma profunda crítica à concepção tradicional de ensino que dá ênfase a memorização, a repetição e a transmissão de informações centralizada no professor. A preocupação dos escolanovistas era a divulgação da ciência através do método científico de pensar (cf. Gandini, 1980, p.129-30).

Alguns pesquisadores⁴⁸ da educação classificam os escolanovistas como defensores de uma educação liberal e burguesa. Consideram que os escolanovistas não tem um concepção crítica da educação⁴⁹. Nesta perspectiva os escolanovistas são acusados, como os tecnicistas, de privilegiar os meios educacionais em detrimento dos fins da educação.

No nosso entender é preciso ponderar que a tendência escolanovista tem uma forte influência humanista, está sempre preocupada com a idéia de homem e de essência humana. Os escolanovistas são muito sensíveis com relação ao sentido humano do conhecimento e com os ideais de participação e democratização dentro da educação. Pode-se argumentar que a compreensão de homem desta tendência é limitada, mas não podemos desconsiderar esta preocupação. Neste sentido, penso que a tendência escolanovista se distancia da tendência tecnicista, e o seu interesse pelos "recursos audiovisuais" não são os mesmos.

Quanto ao uso da imagem e dos meios de comunicação, propostas sempre muito presente em relação aos métodos ativos, destaca-se a importância que estas propostas dão à

⁴⁸ Ver Gandini (1980), Libâneo (1985), Saviani (1983).

⁴⁹ Todos os pesquisadores que trabalham com classificação de tendência pedagógicas reconhecem a dificuldade de agrupar e caracterizar um conjunto amplo trabalhos ligados ao que se convencionou chamar de Escola Nova. Para se ter uma idéia da dificuldade Mizukami (1986) inclui a Escola Nova na classificação de Abordagem Humanista de ensino, já Demerval (1983) a considera uma tendência de educação liberal e inclui o trabalho de Paulo Freire como uma variante da Escola Nova. Para os fins deste trabalho estamos chamando de escolanovistas os representantes de um momento da educação brasileira que defendem a adoção no ensino dos chamados "Métodos Ativos". Nosso interesse é destacar a preocupação destes trabalhos em relação ao uso da imagem na educação.

descentralização da fonte de informação em sala de aula e, a possibilidade de manipulação que estes recursos oferecem aos alunos. Interessante destacar que no campo educacional, os escolanovistas deram grande importância para a educação da percepção, considerando esta como uma dimensão significativa para a construção do conhecimento.

Mais do que recurso motivacional ou de individualização, as propostas escolanovistas destacam a vivência do aluno fora da escola, e o caráter significativo dos "recursos audiovisuais", ou seja, possuem a compreensão de que os materiais sonoros e visuais possuem uma potencialidade "plástica" que deve ser explorada na relação ensino - aprendizagem.

Apesar da diferença de argumentos das duas tendências citadas, diferenças que revelam posições ideológicas e interesses políticos divergentes, e que representam ideários de diferentes momentos históricos da educação brasileira; para os objetivos do nosso trabalho, interessa identificar uma temática comum a estas duas propostas afirmativas do uso dos "recursos audiovisuais" na educação: a necessidade da educação absorver, em suas práticas, a relação do homem com a tecnologia, ou com a técnica, fatos determinantes da produção cultural na sociedade industrial no século XX.

No nosso entender esta é a questão de fundo da imagem na educação. A intensa e constante presença da imagem na vida cotidiana, vale dizer, contemporânea, está vinculada à possibilidade técnica que o homem criou de reprodução de imagens e do uso que ele faz na produção simbólica. Diante desta situação, ou desta experiência, é que se justifica a preocupação dos educadores com o tema, independente de suas posturas político - pedagógicas. Tanto escolanovistas quanto

tecnicistas são sensíveis a esta realidade.⁵⁰ Nos interessa reter esta questão, pois ela é uma das referências deste trabalho.

Na segunda metade da década de 70, surge, no campo educacional, um outro conjunto de preocupações em relação aos meios de comunicação e em relação a imagem.

O desenvolvimento de um sistema de comunicação de amplitude nacional, especialmente televisivo, no início dos anos 70, ao lado de um conjunto significativo de reflexões no campo da ciências humanas sobre os processo de reprodução ideológica, trazem à tona, no Brasil, a discussão sobre a influência dos meios de comunicação nas consciências dos indivíduos na sociedade.⁵¹

Ao debate sobre os processos de reprodução ideológica teve forte influência, no Brasil, dos estudos dos franceses: Althusser e Bourdieu e Passeron. No mesmo período vemos o surgimento da preocupação com a democratização dos meios de comunicação e a retomada da discussão sobre cultura, identidade cultural e produção industrial da cultura. Quatro conceitos se tornaram marcantes nestas reflexões: o conceito de "Aparelhos Ideológicos do Estado" de Althusser (1970), o conceito de "Industria Cultural" de Adorno e Horkheimer (1947), o conceito de "Capital Cultural" de Bourdieu (1974) e, a oposição entre "Apocalípticos e Integrados" proposta pôr Umberto Eco (1976).

No campo educacional, os trabalhos do período foram classificados, posteriormente, de crítico -

⁵⁰ É importante deixar claro que o fato de compartilhar, com as tendências citadas, a preocupação com a tecnologia e com a possibilidade técnica de reprodução da imagem e com a correspondente experiência cultural vivenciada, não significa que concordemos com as suas propostas e com os seus interesses político - ideológicos.

⁵¹ O trabalho de Sérgio Micelli (1971), "A Noite da Madrinha" é um marco significativo deste estudos, pois se constitui num dos primeiros estudos sobre programas de televisão no Brasil. Micelli analisa o programa semanal de Hebe Camargo na TV Globo, em 1970.

reprodutivistas⁵². Elogia-se o fato de terem colocado a reflexão político - ideológica no debate educacional, porém critica-se o fato de não terem sido sensíveis a especificidade do campo educacional e de não terem conseguido analisar a instituição escolar e a prática pedagógica numa perspectiva dialética.

Os temas abordados tiveram o mérito de reaproximar a prática educacional da prática cultural, recolocando conceitos, tais como os de ideologia, alienação e dominação, para análise da prática pedagógica. Ampliaram o significado dos processos de seletividade e fracasso escolar. Trouxeram à tona importantes críticas políticas às concepções de educação tradicional, tecnicista e escolanovista, e conseguiram destacar o trabalho de domesticação que a escola "massificada" tem na sociedade capitalista.

Em geral, foram reflexões que "condenaram" os meios de comunicação visuais (principalmente a TV), ao destacarem o conteúdo ideológico das mensagens emitidas e o significado político do seu desenvolvimento no Brasil durante o regime militar.

As temas colocadas pelas teorias crítico - reprodutivistas, permitiram aos educadores contatos com um conjunto de reflexões sobre cultura e comunicação que resultou em importantes contribuições para repensar o significado da prática educacional na escola. Importante destacar que alguns trabalhos nestas áreas, já no final da década de 70, na América Latina⁵³, não propunham a negação completa dos meios, absorvendo a crítica que Umberto Eco

⁵² Ver Saviani (1983) e Tedesco (1985)

⁵³ Santoro (1989) nos diz que, após uma grande euforia na década de 70 quanto ao uso do vídeo pelos vídeo artistas, o vídeo passa a ser visto como um meio de transformação social, e é neste contexto que ele é fortemente introduzido nas escolas em países como EUA e França. Ainda segundo Santoro, neste período, no Brasil, "...a União Cristã Brasileira de Comunicação Social iniciou o desenvolvimento do projeto LCC - Leitura crítica da comunicação -, que vem sendo desenvolvido na década de 80, em escolas, comunidades eclesiais de base e centros comunitários..." (p.28)

fazia da oposição entre "apocalípticos" e "integrados". Estes trabalhos estão, em geral, vinculados a projetos de educação popular.⁵⁴

A questão da uso da imagem na educação escolar pouco foi abordada, a preocupação maior deste período era demonstrar os efeitos dos meios de comunicação. Quanto a relação do homem com tecnologia e com a cultura industrial, também pouco foi abordada, procurou - se mostrar, por um lado que a tecnologia não é neutra e, por outro, que a forma como ela se desenvolve é determinada pelas relações capitalistas de produção.

Apesar de já conhecido no Brasil, um autor muito pouco trabalhado neste período, pelo menos no campo educacional, foi Enzenberger. O trabalho do autor alemão é muito interessante, pois procura apreender as contradições dos meios de comunicação, desmitifica o conceito de manipulação e se preocupa com a emergência de processos culturais e de produção de conhecimento oportunizados pela tecnologia eletrônica de comunicação. Importante porque é uma reflexão que não desconsidera os processos de alienação e de reprodução ideológica, que estão associados aos meios.⁵⁵

A partir da década de 80, os estudos educacionais, sem deixar de lado a reflexão político - ideológica da educação, começam a se preocupar com a construção de uma educação crítica que pudesse fazer frente a uma prática educacional alienante e alienadora. Busca-se a especificidade do trabalho educacional diante das críticas políticas do momento anterior.

⁵⁴ A respeito do uso, na década de 70, dos meios de comunicação na educação popular, ver "Monografias CIESPAL 3 - Comunicação Popular Educativa" (1983)

⁵⁵ Nesta linha de raciocínio vamos encontrar a publicação no Brasil do trabalho de Gutierrez (1978). Este autor vai influenciar decisivamente o momento posterior que irá se caracterizar pela apresentação de propostas metodológicas de trabalho com os media na escola.

Após a intensa preocupação dos educadores com os efeitos dos meios de comunicação, vamos observar, então, sua preocupação com a conscientização dos alunos. Este é um momento, extremamente rico na proliferação de abordagens de como utilizar a imagem e os meios em geral no trabalho educacional.

No início, a palavra de ordem era descortinar as contradições presentes na escola para trabalhar com a especificidade do trabalho educacional. O mesmo se busca em relação aos meios de comunicação: brechas nas contradições presentes em sua produção que pudessem dar uma oportunidade de intervenção em prol de um projeto político mais democrático. Observa-se, neste momento, a influência de autores como Enzensberger e Gutierrez.

Educadores e profissionais de comunicação começam a se aproximar.⁵⁶ A preocupação que se torna emergente é com a **formação de telespectador (ou dos espectador, em geral) crítico.**

Diante da crescente importância dos meios e da necessidade de democratização dos mesmos, a escola começa a ser vista como um lugar privilegiado de trabalho com os meios de comunicação, principalmente a televisão. Por um lado, vamos observar um conjunto significativo de trabalhos e de autores ligados e "comprometidos" com o trabalho educacional, que procuram sensibilizar os profissionais da educação para a importância de se trabalhar com os meios de comunicação na escola: especialmente TV, vídeo e cinema. Por outro, profissionais da comunicação, preocupados com a questão educacional, procuram atrair os educadores para o debate da democratização da cultura e da comunicação no Brasil.⁵⁷

⁵⁶ Em 1989, quando da realização do "4º Encontro de Vídeo na Educação" na ECA-USP, a preocupação dos participantes (educadores e comunicadores) ainda era criar formas de integração entre os profissionais das duas áreas.

⁵⁷ Ver Vários (1983), Santoro (1989), Fusari (1985), Moran (1990), Pentecado (1991) e outros

Numa rápida análise, podemos destacar algumas das principais características destes trabalhos: o resgate do trabalho de Paulo Freire da década de 60; a busca de superação da dicotomia entre apocalípticos e integrados; a preocupação em caracterizar a escola como um espaço contraditório e de conflitos; uma aposta política na qual a "conscientização" é a base para o processo de democratização; o princípio que o processo de comunicação se completa no espectador e que este possui um processo de leitura determinado pelas relações sociais que experiencia.

Uma primeira observação a ser feita é que o principal objeto de estudo destas propostas são os meios visuais, ou seja, TV, vídeo e cinema. Estranho que a preocupação seja com os meios visuais e que muito pouco se tenha escrito sobre a reprodução do som: indústria discográfica e rádio⁵⁸. Sabemos que o rádio é o meio de maior influência sobre a população mais pobre (e periférica, em relação aos centros urbanos) do país, pois é o meio que ela tem mais acesso. No entanto, os estudos em geral privilegiam reflexões sobre a televisão e o uso da reprodução da imagem na prática escolar. Será que a seleção destas preocupações não está determinada por uma questão de classe social, ou, também pelo fascínio da imagem, próprio da nossa existência contemporânea ?

Quanto as características acima apresentadas, podemos fazer um breve comentário a respeito, porém, desde já devemos dizer que merecerão, futuramente um aprofundamento maior neste trabalho.

O resgate do trabalho de Paulo Freire é, em si, importante e significativo, pois chega a ser um absurdo que a

⁵⁸ Preocupação que foi assumida, nos recentes trabalhos de Almeida (1994), em que propõe a discussão da nova cultura oral: da imagem e do som.

pesquisa educacional no Brasil não leve em consideração aquele que , sem exagero, é o maior educador vivo do país.⁵⁹ Este resgate ressalta a metodologia construída por Paulo Freire e o seu trabalho com imagens na década de 60 - principalmente desenhos. Não há menção, no entanto, sobre o aspecto da reprodução da imagem⁶⁰ e possíveis diferenças entre a imagem e a reprodução da imagem⁶¹. As imagens em Paulo Freire eram o produto de um trabalho de reconstrução de uma realidade vivenciada por aqueles que estavam envolvidos no trabalho educacional. Situação de produção muito diferente na qual são produzidas as imagens dos meios de comunicação. Além disso, em nenhum momento vemos uma análise histórica da amplitude da tecnologia de produção de imagens na década de 60 e seus impactos sobre a forma de recepção e percepção da realidade.⁶²

Quanto à superação da dicotomia entre "apocalípticos e integrados" observamos que existe uma preocupação em não colocar os meios de comunicação como inimigos da escola, da criança e da família, superando assim a "condenação" do momento anterior. Não sendo vistos como inimigos, os meios, em especial a televisão, são abordados como instâncias produtoras e reprodutoras de significados, instâncias que possuem suas contradições e que, de certa forma revelam valores e crenças que estão presentes nas

⁵⁹ Paulo Freire ainda é o educador mais traduzido no mundo e o autor brasileiro de ensaios mais lido no mundo.

⁶⁰ Embora Paulo Freire trabalhasse e propusesse o trabalho com imagens reproduzidas, como no caso de projetores de slides. Em "Pedagogia como prática da liberdade", Paulo Freire (1968), ao explicar o processo de trabalho com o método, diz que os temas (natureza e cultura; nacionalismo; evolução política do Brasil; voto do analfabeto, etc.) a serem trabalhados nos círculos de cultura: "...eram, tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal."(p.103) E, mais adiante: "Confeccionando este material em slides, stripp-filmes ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores, (...), inicia-se o trabalho." (p.115) (grifos nossos).

⁶¹ Quando falamos em reprodução da imagem estamos nos referindo à imagens produzidas por aparelhos técnicos. Mais adiante iremos caracterizar melhor esta diferença.

⁶² Embora Paulo Freire (1968) já se preocupasse com a manipulação provocada pela massificação e propaganda, cujo trabalho pedagógico pretendia contrapor pela conscientização. Tal preocupação se manifesta, por exemplo, quando está explicando como organizar o trabalho de alfabetização: "...por outro lado, iniciávamos a preparação de material com que pudéssemos, em termos concretos, realizar uma educação em que houvesse lugar para o que Aldous Huxley [El fin y los medios] chama de 'arte de dissociar idéias, como antídoto à força domesticadora da propaganda". (Freire, 1968, p.121).

relações sociais como um todo. Nesta perspectiva os meios passam a ser considerados como objeto de estudo para se compreender a sociedade e, portanto, objeto de estudo da escola. Esta postura coloca em questão temas das ciências pedagógicas como: metodologia, construção de conhecimento, currículo e avaliação. No entanto, observamos uma certa preocupação em controlar a forma de fluência que a população tem em relação aos meios, como veremos mais adiante em relação a formação do espectador.

Caracterizar a escolar como espaço conflituoso e contraditório pode significar dizer que a escola é um espaço de luta. Neste sentido, esta perspectiva abre caminhos para pensar a escola como um lugar produção e não apenas de reprodução de significados, conhecimentos e cultura. São estudos que possibilitam a construção de um outro significado de escola. No entanto, na realidade educacional brasileira, o problema é que estes discursos são proferidos por aqueles que pensam a escola, e muito pouco por aqueles que a fazem. Além disso os trabalhos sobre a imagem não incorporam a discussão da tecnologia e da reprodução técnica de imagens como elementos importantes para pensar este espaço conflituoso e contraditório que é a escola.

Quanto a este aspecto é preciso ressaltar ainda as questões colocadas por Ezpeleta & Rockweel (1986) sobre as dimensões que os estudos teórico sobre a escola valorizam e reproduzem. Pensar a escola como espaço conflituoso e contraditório levando-se em consideração apenas a dimensão institucional, normatizada e homogênea da escola e desconsiderando a dimensão heterogênea e não documentada, não garante a possibilidade regatar as práticas culturais individuais e coletivas que formam a experiência escolar. Assim sendo estes estudos podem esvaziar o potencial que eles mesmo anunciam, reduzindo o movimento do real a aspectos estruturais de dominação e resistência, tornando o conflito e

a contradição da vivência escolar objeto de discursos distantes da trama na qual eles emergem e são abortados.

A proposta de "formação do espectador crítico" é o centro de quase todos os trabalhos mais recentes sobre a imagem na educação. Nesta proposta está presente a noção de homem enquanto sujeito da história, é forte a preocupação com o resgate desta dimensão de sujeito e de combate à toda situação de alienação. No entanto, apesar de considerarmos legítima esta preocupação, muito pouco pudemos observar a respeito do caráter histórico desse "sujeito". Falamos de um sujeito da história, mas não falamos da história epistemológica desse sujeito. Esta questão é um debate importante quando nos referimos ao atual estágio de desenvolvimento da tecnologia na sociedade.⁶³ A noção histórica de sujeito está vinculada a uma concepção de natureza e de relação deste com a natureza que hoje precisa ser melhor refletida.

Os trabalhos de pesquisa no campo educacional partem de uma constatação empírica: a presença dos meios de comunicação social nas relações sociais contemporâneas. Ressaltam a sua influência, a sua amplitude e a forma significativa como estão determinando valores, pontos de vista e visões de mundo. Destacam o caráter significativo da cultura industrial uma vez que os meios de comunicação representam parcela majoritária na produção de bens simbólicos.

Estas considerações nos parecem válidas, no entanto, por ficarem no nível empírico nos causam um grande incômodo. Ao longo do nosso processo de reflexão sobre o tema, nunca conseguimos ficar satisfeitos com as propostas sugeridas. O conceito de "formação do espectador crítico"

⁶³ Para acompanhar esta discussão, Cattani (1995) fez um levantamento do estado do discurso do processo de trabalho e novas tecnologias, que precisará ser trabalhado neste estudo

incomoda, um tanto pela sugestão elitista de ensinar a olhar os meios (apesar de pregarem justamente o contrário), um tanto pela super - valorização formal de uma prática - a de assistir a imagens reproduzidas - ainda pouco compreendida em seus aspectos cotidianos.

O principal incômodo, no entanto, advém de uma impressão: a de que os trabalhos que propõem o uso dos meios na escola, o ensino da e pela imagem e a formação do espectador crítico, partirem da constatação de uma situação existente, mas que não é compreendida na sua complexidade como transformação histórica que é gênese e destino da proliferação de imagens: a era da reprodutividade técnica, conforme explica Benjamin (1936).

Interessante notar que pouquíssimos estudos sobre a imagem na escola fazem um resgate histórico, ou do uso da imagem na prática educacional, ou da presença desta na instituição escolar. A presença da imagem na prática educacional não parece ser uma novidade da era da reprodutividade técnica. O que é novo é a possibilidade da presença da reprodução da imagem, enquanto objeto visual. E, mesmo esta possibilidade, possui uma história que não foi inaugurada nem com o projetor de filmes, nem com o vídeo.

A chamada "sociedade das imagens", ou "civilização das imagens", caracteriza uma forma de existência histórico social. Analisar apenas o produto do atual estágio do modo de produção simbólico, sem uma reflexão histórica das forças produtivas e as relações de produção que possibilitam e ampliam a proliferação deste produto, pode ocasionar simplificações perigosas.

Quer nos parecer que estas simplificações obscurecem relações mais profundas entre a experiência cultural dos indivíduos na sociedade e sua vivência escolar.

Diante desse limite a questão que ocupa o cenário de discussão é a respeito do uso ou não dos recursos de produção e reprodução de imagens na prática pedagógica. Evidentemente é uma questão importante, quando abordada de uma forma séria e comprometida com a prática social da educação, pois ela se desdobra em reflexões a respeito da prática escolar, das transformações que os processos comunicacionais e informativos engendram nas relações sociais (do ponto de vista quantitativo), além de questões político - pedagógicas a respeito da democratização e socialização do conhecimento. No entanto, fica oculta a qualidade da experiência que está sendo vivenciada pelos indivíduos que se constroem como sujeitos na tensão entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção.

Não temos a pretensão de invalidar as perspectivas anteriormente apresentadas. O que queremos destacar é a possibilidade de nos remetermos a um outro eixo de reflexão, ou seja, pretendemos apenas lançar uma outra hipótese de tratamento do tema da imagem na educação.

Considerando que as imagens, enquanto objetos visuais, são de intensa circulação na sociedade moderna, ou melhor, nos são próximas, devido a possibilidade técnica de reprodução engendrada pelo atual estágio de produção simbólica, gostaríamos, no primeiro momento, de aprofundar o que significa a "era da reprodutividade técnica" (cf. Benjamin, 1936), que no nosso entender nos remete a uma reflexão sobre a experiência da modernidade, tal como levantamos na explicação do nosso problema de pesquisa.

Acreditamos que o estudo das relações entre imagem e educação, pode ser frutífero também para a prática educacional se procurarmos compreender os desafios, dilemas e a situação do homem contemporâneo diante de seu modo de

existência, de significação e de reprodução da vida e das formas de representar a realidade.

Posto desta maneira, a questão de fundo da relação entre imagem e educação é a relação do homem com a tecnologia, um símbolo de toda a nossa forma de vida, e considerada por Benjamin como a nossa segunda natureza. Falar de imagens, neste sentido, é falar da relação entre o "olhar" humano e o "olhar" dos aparelhos produzidos pelo homem. Abordar a questão da imagem no campo educacional é abordar a relação entre o sensível e o racional. E, finalmente, abordar a relação entre os homens e as imagens é problematizar o conceito de sujeito.

Para que possamos encaminhar os objetivos deste trabalho optamos por refletir em torno de algumas questões: o que a obra de Walter Benjamin a respeito da era da reprodutividade técnica pode nos ajudar para compreender a relação do homem com as imagens ? Quais os desdobramentos da sua perspectiva ? Que perspectiva é esta ? Que contribuições e questionamentos sua perspectiva trás ao campo educacional ? E... que novas reflexões podemos se delinear como futuras propostas de estudo a respeito da relação entre imagem, enquanto objetos visuais reproduzidos, e instituição escolar?

Acreditamos que hoje, diante das profundas transformações sociais, políticas e econômicas que o homem enfrenta, devemos nos perguntar mais quem é este ser humano que queremos educar, do que pensar em que profissional queremos formar. As estéreis discussões sobre "perfil" e "realidade" dos nossos alunos nos deixaram cegos para a sua concretude existencial - lá ou aqui onde, independente da distância e da proximidade que possa existir, podemos nos encontrar, professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. Imagens e sons: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez Ed., 1994, v.32.
- _____, Milton José de. Anotação para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual. Cong. Ensino de História, SP, USP, mimeo, 1996.
- ALTHUSSER, Louis (1970) Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. In Posições. Lisboa: Horizonte, 1975, p.75-128.
- ANDRÉ, Hildebrando A. Gramática ilustrada. São Paulo: Moderna, 1978.
- AUMONT, Jacques. A Imagem. Campinas - SP, Papirus, 1993. (Ofício de arte e forma)
- AZANHA, José M.P. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP E FAPESP, 1992.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1993, vol.1.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Rua de mão única. São Paulo, Brasiliense, 1993, vol.3.
- BERMAN, Marshall (1982), Tudo que é sólido se desmancha no ar - a aventura da modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1970) A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. (1974) A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- CALVINO, Ítalo (1972). As Cidades Invisíveis. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- _____. (1988). Seis Propostas para o Proximo Milênio. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

- CANETTI, Elias (1960). Massa e Poder. São Paulo: Melhoramentos, Edit. Universidade de Brasília, 1986.
- CAPARELLI, S. Televisão e Capitalismo no Brasil. Porto Alegre, RS, L&M, 1982.
- CATTANI, Antonio D. Processo de trabalho e novas tecnologias. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995.
- ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ENZENSBERGER, H. M. (1970) Elementos para uma teoria dos meios de comunicação. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1979.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez e Aut. Assoc., 1986.
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio. Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental. São paulo:EDUSP, 1993.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 2ªed.
- FINKEL, Sara M. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. Teoria & Educação, Porto Alegre-RS: Edit. Pannonica, n°2,1990.
- FREIRE, Paulo (1968). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971, 3ªed.
- FUSARI, Maria F. R. O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão. São Paulo, Loyola, 1985.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Benjamin: os cacós da história. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Coleção Encontro Radical)
- GANDINI, Raquel C. Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ed. UFC, 1980.
- GERALDI, C.M.G., RUGGIERO, M.C., SCHNETZLER, R.P. Reflexões sobre o material didático. 1980, UFSCAR, mimeo.
- GERALDI, C.M.G., MIRANDA, C.E.A., et. al. "Silêncio, Ditado, Cópia: análise da vivência curricular na 1ª série

- do 1º Grau." In Anais do 1º Seminário sobre currículo da séries iniciais. Santa Maria - RS, Ed. UFSM p. 23-47, 1986.
- GUTIERREZ, Francisco. Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo, Summus, 1978.
- HARDMAN, Francisco Foot. Trem fantasma: a modernidade na selva. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor (1947) "O iluminismo como mistificações de massas" In LIMA, Luis Costa (org) Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.159-208.
- KELL, Maria Rita. "Eu vi um Brasil na TV" In VÁRIOS, Um País no Ar: história em três canais. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- LESSARD-HÉRBERT, GOYETTE e BOUTIN (1990) Integração qualitativa - fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget - Coleção Epistemologia e Sociedade, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Louola, 1985.
- MACHADO, Arlindo. A arte no vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MATOS, Olgária C.F. "Imagens sem objeto" In MATOS, Olgária C.F. O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- MATTELART, Michéle & Armand. O Carnaval das Imagens. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- MICELI, S. A noite da madrinha. Tese de mestrado no depart. de Ciências Sociais de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP. mimeo, 1971.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: Abordagens do Processo. São Paulo, EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MONOGRAFIAS CIESPAL Nº 3 - Comunicacion Popular Educativa, 1983.

- MORAN, José Manoel ... [et al.] Multimeios Aplicados a Educação: uma leitura crítica. São Paulo, FDE, 1990. (Série Idéias, nº9).
- NOVAIS, A. et. all. O Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Televisão e Escola: conflito ou cooperação. São Paulo, Cortez, 1991.
- SANTORO, Luís Fernando. A imagem nas mãos. São Paulo, Summus, 1989.
- SANTOS, Boaventura de S. Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade. Porto Alegre: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, Laymert G. "Papert, as máquinas e o movimento". In Educação & Sociedade N°30, São Paulo, Cortez, Ago./1988.
- _____, Laymert G. dos. Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, Dermeval (1983). Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1989.
- SCHWARZ, Roberto. Que horas são ? São paulo : Cia das Letras, 1987
- SODRÉ, M. O Monopólio da Fala. Petrópolis, RJ, Vozes, 1984.
- SOUZA, Solange Jobin e. "Walter Benjamin: a linguagem como expressão crítica da modernidade" In SOUZA, Solange J. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. Campinas - SP, Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)
- TEDESCO, Juan Carlos. "Reproductivismo Educativo y Sectores Populares en América Latina". In MELO, G.N. e MADEIRA, F.R. (org). Educação na América Latina: teoria e realidade. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- VÁRIOS, Comunicação Popular Educativa. Monografias CIESPAL, nov./83.
- WATZLAWICK, Paul e KRIEG, Peter (org.) (1991). O olhar do observador. Campinas: Edit. Psy II, 1995.