

**CRÍTICA
DA IMAGEM E
EDUCAÇÃO:**
REFLEXÕES SOBRE A
CONTEMPORANEIDADE

Organização: Roberta Lobo

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Presidente

Paulo Ernani Gadelha Vieira

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

Diretora

Isabel Brasil Pereira

Vice-diretora de Ensino e Informação

Márcia Valéria Morosini

Vice-diretor de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

Maurício Monken

Vice-diretor de Gestão e Desenvolvimento Institucional

Sergio Munck

CRÍTICA DA IMAGEM E EDUCAÇÃO:

REFLEXÕES SOBRE A
CONTEMPORANEIDADE

Organização: Roberta Lobo



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

Copyright © 2010 dos autores
Todos os direitos desta edição reservados à
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

Projeto Gráfico, Capa e Editoração Eletrônica

Thiago Magalhães

Capa

Thiago Magalhães

Revisão

Ana Cristina Andrade

Mariana Souza

Coordenação

Roberta Lobo

Catálogo na fonte
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Biblioteca Emília Bustamante

L799c Lobo, Roberta (Org.)
Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade / Organização
de Roberta Lobo. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

291 p.

ISBN: 978-85-98768-46-5

1. Educação pelo Cinema. 2. Movimentos Sociais e Educação. 3. Linguagem
Audiovisual. 4. Teoria Crítica da Cultura. 5. Comunicação e educação. I. Título.

CDD 371.33523

SUMÁRIO

07 APRESENTAÇÃO

11 PARTE I CRÍTICA DA IMAGEM E CRISE CIVILIZATÓRIA

13 O COLAPSO DA MODERNIZAÇÃO E A BARBÁRIE CIVILIZATÓRIA
Maurílio Botelho

31 APONTAMENTOS SOBRE A BARBÁRIE CIVILIZATÓRIA E O
ESCLARECIMENTO DO MUNDO
André Villar e Felipe Brito

39 OLHOS ACOSTUMADOS À SOMBRA, OS NOSSOS: UM ESTUDO
SOBRE OS USOS E AS ILUMINAÇÕES DO CONCEITO DE BARBÁRIE
NA TRADIÇÃO CRÍTICA BRASILEIRA
Marildo Menegat

73 O SENTIDO E A FORMA
André Bueno

89 PARA QUE CRÍTICA CULTURAL?
Pedro Rocha de Oliveira

107 PARTE II TEORIA CRÍTICA, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

109 CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN:
Formação Humana em uma Pedagogia de Guerra
Leandro Machado dos Santos

125 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CULTURA,
CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA
Isabel Brasil

149 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CONSTRUÇÃO
DO COLETIVO DE CULTURA DO MST À ORGANIZAÇÃO
DA ÁREA DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Ana Laura dos Reis Corrêa, Bernard Herman Hess, Deane Maria Fonsêca
de Castro e Costa, Manoel Dourado Bastos e Rafael Litvin Villas Bôas

181 MÍSTICA, CULTURA Y EDUCACIÓN POPULAR EN EL FRENTE POPULAR DARÍO SANTILLÁN

Produção Coletiva da área de cultura da Frente Popular Darío Santillán

189 CRÍTICA DA IMAGEM E EDUCAÇÃO POPULAR

Marília Campos e Roberta Lobo

207 PARTE III EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

209 A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: RELATOS E REFLEXÕES, REVISITANDO AS RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E PALAVRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Lucia Soutto Mayor e Verônica de Almeida Soares

233 O PROJETO CINEAD: BERÇO DA ESCOLA DE CINEMA DO CAP/UFRJ E OUTROS INVENTOS E PRETEXTOS PARA O ENCONTRO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Adriana Fresquet

245 EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO BASEADAS NA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Valter Filé

265 PARA ALÉM DA ZONA DO CONFORTO – O CINEMA NA ESCOLA

Zeca Ferreira e Gregório Galvão de Albuquerque

273 ZERO EM COMPORTAMENTO: O INSPETOR HUGUET – CINEMA E A VIRTUALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS PRATICADOS

Aristóteles Berino

285 AUTORES

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto do convênio estabelecido em 2007 entre a Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Desde este período, efetivou-se uma aproximação entre os Grupos de Pesquisa *Tecnologia Educacional em Saúde/ EPSJV* e *Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/UFRRJ*.

A relação estabelecida entre os Grupos de Pesquisa da EPSJV/Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde e da UFRRJ/Instituto Multidisciplinar possibilitou, durante o ano de 2008, a realização do curso de extensão intitulado *Educação, Tecnologia e Estética*. Suas problemáticas centrais foram: Qual a finalidade da tecnologia? Para que ela serve? E a quem ela serve? Esta discussão deu base para discutir o 'mito do progresso' e a falácia que associa necessariamente o progresso tecnológico ao progresso social e/ou ao progresso na área educacional.

Além desta problemática, apresentamos a especificidade da linguagem cinematográfica, do cinema moderno brasileiro e as tendências da estética moderna como o surrealismo, o expressionismo e o neorealismo. Um segundo momento do curso foi estimular a reflexão e apropriação das técnicas de produção audiovisual integrada ao processo de ensino e aprendizagem na educação escolar e extraescolar.

O objetivo principal desse curso foi potencializar a qualificação dos professores-pesquisadores do IEP (Iniciação aos Estudos de Politecnicia) e dos alunos da UFRRJ através de um conhecimento interdisciplinar e interinstitucional, que envolve o campo da Educação e da Cultura Audiovisual.

Em 2009, promovemos encontros para estudos teóricos e debates com pesquisadores da UFRRJ e da EPSJV, com alunos de graduação em História da UFRRJ e estagiários da EPSJV. Uma outra atuação importante neste ano de 2009 foi a elaboração e realização da Disciplina de Audiovisual para o Curso Técnico de Nível Médio em Saúde da EPSJV, que teve como referência teórico-metodológica o cineclubismo, a história das vanguardas artísticas, a apresentação crítica da linguagem cinematográfica e o exercício das cartas audiovisuais entre os alunos.

Vale a pena ressaltar que entre os anos de 2008 e 2009 foi desenvolvido conjuntamente o projeto de pesquisa *Tecnologia e Educação: Desafios da Práxis Docente* com o apoio da FAPERJ. Este projeto teve como tema a relação entre

Tecnologia e Educação no século XXI, as manifestações da ideologia do capital nas técnicas de produção e reprodução de imagens, bem como as possibilidades das mesmas no sentido de fortalecimento do projeto de emancipação humana. Foram articulados os conceitos de tecnologia e educação, tendo como foco a crítica e a produção de imagens dentro do contexto da docência.

As quatro partes que compõem o livro *Crítica da Imagem e Educação: Reflexões sobre a Contemporaneidade* representam o acúmulo deste processo de reflexão coletiva, que envolveu pesquisadores experientes, pesquisadores em processo de formação, bem como alunos de graduação e de pós-graduação atuantes nos referidos Grupos de Pesquisa. Além disso, foi de fundamental importância a presença de pesquisadores de outras Universidades Federais, ampliando o debate teórico e socializando as experiências entre Educação, Imagem e Linguagem Audiovisual que estão ocorrendo em diversos Estados do país.

Como eixos norteadores da problemática a que se refere o livro, partimos das seguintes questões: Num mundo dominado pela imagem espetacular, como articular potencialmente a crítica da imagem à crítica da sociedade do capital? Quais as aproximações possíveis entre a teoria crítica e a práxis educativa dos movimentos sociais na contemporaneidade? Como potencializar o uso do cinema e da produção audiovisual no espaço escolar?

Desse modo, a Parte I, intitulada *Crítica da Imagem e Crise Civilizatória*, trata dos processos atuais de colapso da modernização capitalista, dos seus impactos na estrutura social, no meio ambiente e na formação do sujeito social, tendo como referência a teoria crítica clássica e contemporânea, bem como a tradição crítica brasileira.

A Parte II, intitulada *Teoria Crítica, Movimentos Sociais e Educação*, mantém o diálogo com as referências da teoria crítica, no entanto, realiza uma aproximação com as questões da estética, apontando para suas potencialidades educativas e deseducativas na contemporaneidade. Nesse sentido, a apresentação das experiências dos Movimentos Sociais (MST/Brasil e Frente Darío Santillan/Argentina) possui grande relevância, pois permite, a partir da realidade concreta, uma avaliação dos caminhos da relação existente entre teoria, práxis e educação popular.

A Parte III, intitulada *Experiências Pedagógicas com a Linguagem Audiovisual*, trata dos processos de formação e escolarização, abrangendo a formação dos alunos e dos educadores. Educação, Comunicação e Cultura estão intimamente relacionadas como práxis pedagógica que fortalece a intencionalidade de elaborar uma crítica da cultura dominante a partir da autonomia do sujeito no seu pensar,

no seu fazer, no seu criar e no seu comunicar ao mundo novas possibilidades de existência social fora e dentro do contexto da educação institucionalizada.

Arriscamos dizer que este é um livro de abertura, um livro que não tem a pretensão de se vincular a qualquer imperativo teórico, pois espreita a dialética existente entre a vida e o pensamento crítico, entre o sentimento de confiança e desconfiança que habita os homens inquietos diante o encurtamento de nosso horizonte histórico. Um encurtamento que, desde a geração de Rosa Luxemburg, Georg Lukács, Walter Benjamin, Karl Korsch, Ernst Bloch, Bertold Brecht, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, insiste em desafiar o sentido real da existência humana: a liberdade.

Por fim, confessamos que este livro se apresenta como uma centelha de utopia, uma utopia que não esqueceu as derrotas sofridas pelos valores socialistas ao longo do século XX, uma utopia que não se furta do pessimismo necessário para se manter fiel ao projeto de formação do sujeito crítico, solidário e criativo. Uma utopia que se faz presente e aberta ao futuro, onde a Educação, a Estética e a Luta Social ainda aspiram interromper as reatualizações da barbárie que dominam os homens e sua riqueza social nesta primeira década do século XXI.

Finalmente, agradeço aos trabalhadores da EPSJV envolvidos na realização deste livro, em especial a Andrea Ramos, Cátia Guimarães, Talita Rodrigues e Thiago Magalhães. Sem o esforço destes companheiros esta empreitada não seria possível. Aos companheiros André Malhão e Isabel Brasil por terem construído as condições objetivas para este fecundo diálogo interinstitucional. Agradeço-lhes sinceramente.

ROBERTA LOBO

VERÃO 2010

PRIMEIRA PARTE
CRÍTICA DA IMAGEM E
CRISE CIVILIZATÓRIA

O COLAPSO DA MODERNIZAÇÃO E A BARBÁRIE CIVILIZATÓRIA

Maurilio Lima Botelho¹

Para explicar a irrupção do barbarismo em meio à civilização capitalista é preciso compreender a tendência de autodestruição contida nesta formação social. A socialização burguesa, longe de representar o ponto máximo de cultura e civilidade, 'sintetiza' em seu interior formal a longa história das formações sociais 'pré-históricas', no sentido de Marx, isto é, a longa história em que a humanidade constituiu relações sociais de modo inconsciente, projetando sempre em elementos externos (natureza, espíritos, objetos) a sua própria natureza socialmente determinada, o seu princípio de socialização e determinação. No caso específico da sociedade moderna, a 'síntese' se refere ao fato de que a socialização atingiu um ápice de inconsciência, agravado pela pretensa autonomia adquirida pelos atores sociais; e de destrutividade, já que os mecanismos fetichistas dessa socialização desenvolveram de tal modo as forças produtivas (o controle sobre a natureza como meio e finalidade do próprio progresso), que estas se converteram em forças destrutivas. Longe de representar, portanto, uma etapa superior e progressiva de civilização, a sociedade burguesa representa uma fase específica, cada vez mais trágica, da "história natural" do homem, um momento histórico em que as leis sociais, as "leis naturais da produção capitalista (...) se impõem com necessidade férrea" (MARX, 1985, p 12).²

Para Robert Kurz, o núcleo dessa destrutividade e inconsciência não deve ser buscado numa pretensa estrutura ontológica ou num quadro metapsicológico primário – a "pulsão de morte" do sujeito moderno não se encontra em outro plano que não o da própria estrutura socializadora, o que significa dizer que o barbarismo é cria da própria civilização moderna, não apenas porque nesta está implícito, manifestando-se periodicamente, mas porque dela se alimenta até chegar a um estágio de identificação – civilização e barbárie são, cada vez mais, faces idênticas da mesma moeda socializadora moderna.

¹ Maurilio Lima Botelho é professor de Geografia, formado pela UERJ, e doutor em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRRJ.

² A síntese se refere ainda ao fato de que a história burguesa é pela primeira vez história universal: "A 'grande indústria' criou pela primeira vez a história mundial, ao tornar toda nação civilizada e cada indivíduo dentro dela dependentes do mundo inteiro para satisfação de suas necessidades, e suprimiu o anterior caráter exclusivista e natural das nações singulares" (MARX, 2007, p 60).

A dinâmica dessa relação entre barbárie e civilização está contida na 'forma mercadoria', o núcleo socializador da modernidade burguesa, a forma de determinação de sua natureza social, de sua lógica envolvente e de sua natureza autodestrutiva. Segundo Kurz, reconstituindo os caminhos trilhados pelo desenvolvimento da mercadoria e do mercado, pode-se entender como a barbárie deixou de ser algo momentâneo e periférico à sociedade burguesa e se tornou permanente e central, identificável e necessário à reprodução de seu núcleo essencial. A barbárie ganhou universalidade no mundo da mercadoria e apenas com a liquidação desta aquela pode ser eliminada.

A lógica destrutiva da acumulação capitalista

Segundo o catecismo marxista, a lógica da produção capitalista é transformar D' em D'' e D'' em D''', procedendo desse modo *ad infinitum* através da produção e venda de mercadorias. Embora essa dinâmica tautológica seja apresentada formal e conceitualmente antes da relação entre classes na estrutura de "O Capital", a acumulação sempre foi reinterpretada pela mediação classista, com o que se verificava que a lógica da acumulação é voltada para apropriação privada do burguês. Segundo esta interpretação limitada, o problema não está na acumulação e, portanto, o capital enquanto tal não está em questão. O alvo da crítica está no ganho individual que rege esta dinâmica, bastando a socialização dos frutos da produção para se resolver o núcleo da exploração. Como se pode ler em todo manual, também a sociedade socialista teria 'mais-valia', só que esta passaria por uma redistribuição social.

É contra esta leitura simplificada, que não se resume a um erro teórico-interpretativo – pois se trata de uma necessidade historicamente determinada de apropriação teórica e legitimação prática do marxismo – que se constitui a obra de Robert Kurz. Ao contrário de uma neutralidade presente em categorias como mercadoria, mercado, mais-valia e capital, que seriam assimiláveis e manejáveis por conteúdos classistas diversos – acumulação primitiva *socialista*, mercado *socialista* ou mesmo Estado 'proletário' – Kurz verifica na própria forma dessas categorias de socialização uma tendência associal e, portanto, destrutiva. O problema sociológico da exploração entre classes é só a manifestação superficial de uma lógica interna muito mais profunda – é a ponta de um *iceberg* de socialização inconsciente, que está enraizado profundamente não apenas nas determinações objetivas da sociedade burguesa (mercadoria, moeda, dinheiro) mas também subjetivamente (a 'razão pura' kantiana e a racionalidade abstrata do *homo economicus*).

Ao contrário de uma dinâmica acumulativa direcionada ao ganho privado, na sociedade moderna é o ganho privado que está determinado pela dinâmica da acumulação – sob a forma da acumulação privada de capital o mecanismo cego e tautológico da reprodução se movimenta de modo mais adequado.³ Assim, é a presença de diversos capitais independentes e autônomos na esfera da circulação que permite de modo mais dinâmico o desenvolvimento econômico na esfera da produção. A “coerção econômica da concorrência” (MARX) possibilita a organização crescentemente racionalizada e minuciosa dos ‘fatores de produção’ para o ganho crescente de tempo de trabalho sob a forma da mais-valia relativa. Deste modo, cada vitória na esfera da circulação tem por trás uma ampliação da magnitude do trabalho morto objetivado em meios de produção sobre a magnitude do trabalho vivo representado pela força de trabalho. Embora a lógica da acumulação seja tanto a de acumulação de capital quanto de trabalho – não apenas sob a forma reificada do trabalho passado objetivado, mas também sob a forma de um exército cada vez mais amplo de braços aos seus serviços – a relação entre o núcleo criativo de valor e a massa que este precisa movimentar tende a um limite em que mesmo o mais amplo dos exércitos de trabalho deve ser esmagado pelo peso do trabalho coagulado.

O objetivo, nessa lógica de acumulação infundável, é passar pelo buraco de agulha ‘produtor de valor’ (trabalho abstrato) toda a matéria possível, para que chegue ao fim do processo sob a forma de mercadoria útil e vendável no mercado, como leite em pó, inseticida ou cartuchos de fuzil. Sob o *perpetuum mobile* burguês devem cair todos os elementos da natureza, desde madeira a ser transformada em móveis até minério de ferro a ser transformado em aço, desde soja transgênica a ser transformada em ração até petróleo a ser convertido em silicone, desde silício para criar *microchip* até urânio a ser utilizado em projéteis de armas de fogo. Diante dessa fome insaciável de mobilização produtiva do mundo, diante dessa lógica desregrada de assimilação do mundo exterior, a lógica da “produção pela produção” (MARX) suga todos os elementos naturais para o seu estômago formalizador, para que ganhe a forma de mercadoria e, portanto, sejam convertidos numa substância abstrata a ser acumulável – o valor.

³ Embora não precise seguir ‘apenas’ a forma privada, é sob forma jurídica de apropriação privada que o mercado melhor se movimenta, isto é, melhor atinge seus limites últimos e antissociais. O liberalismo tem razão desde o início – é sob forma privada que melhor funciona o mercado – mas só ignora dois aspectos dessa funcionalidade: (1) a forma privada não prescinde das formas coletivas ou estatais para se realizar e (2) ‘melhor funcionamento’ do ponto de vista do mercado é sinônimo de ignorância e autismo, diante das necessidades sociais elementares.

Daí se vê que no ímpeto de socialização capitalista – reprodução ampliada de capital – pode ser registrada a barbárie ecológica que nos acomete há algumas décadas: desenvolvendo as forças produtivas de tal modo a aproveitar cada fração mínima da superfície da Terra, o capitalismo transformou-se não apenas na tecnologicamente mais produtiva das sociedades como também na mais destrutiva de todas – pois um universo de lixo é lançado pelo escapamento dessa máquina infernal de produção de mercadorias. A história da modernização burguesa, do seu nascimento, há alguns séculos, até a sua conversão numa ‘aldeia global’, pode ser lida, deste modo, como uma imensa acumulação de catástrofes ecológicas, que culmina com a interferência da dinâmica climática mundial.

Daí se depreende um primeiro problema que duplica a já destrutiva lógica produtiva do capital: é que a inundação do mundo sob o lixo e a sujeira derivada dos processos produtivos, ou como subproduto da produção⁴, levam a uma crescente ampliação dos custos da própria produção. Seja sob a forma mais recente dos impostos ecológicos, proibição do uso de determinados produtos ou responsabilidade diante dos dejetos, seja sob a forma da escassez crescente e, portanto, elevação do preço dos insumos, os empreendimentos capitalistas se vêm com a necessidade de reduzir ainda mais os custos de sua produção – além da primária coerção concorrencial – para compensar os efeitos desse encarecimento relativo sob a forma da ‘dívida ecológica’. Ora, como a empresa não é uma estrutura motivada ou guiada por princípios éticos, a estratégia ‘racionalmente’ mais adequada de enfrentar o sombrio horizonte ecológico de forma lucrativa é a ‘externalização’ de custos, um modo de transferir os gastos que incidiriam diretamente sob a produção para alguma instância externa. Seja o trabalhador, uma região, um Estado ou mesmo um outro continente. Dessa lógica, nada de bom pode sair, a não ser o lucro imediato da unidade empresarial. O que não é ‘bom’ de nenhum ponto de vista, a não ser o do capital que quer se manter no mercado.

⁴ A consciência pequeno-burguesa da chamada ‘opinião pública’ mundial tem se concentrado nos últimos meses no problema das inúteis sacolas de plástico utilizadas nos supermercados – uma espécie de embalagem secundária, além daquela inútil embalagem que já envolve a maior parte dos produtos apenas com o propósito de estampar a marca da empresa produtora. Contudo, mesmo a atitude de ‘bom senso’ do cidadão de levar sua própria bolsa de pano ao supermercado é de uma ignorância dos processos gerais, sem falar na lógica categorial do capital, que estão por trás desse seu ato: enquanto leva com toda boa-intenção a sacola ‘ecologicamente correta’ às compras, seu automóvel produz anualmente uma montanha de dióxido de carbono, a estrutura arquitetônica do supermercado ou hipermercado consome uma infinidade de energia elétrica, produtos exóticos são comercializados sob o custo ecológico exorbitante dos transportes transnacionais e uma massa de mercadorias não vendidas será transformada em lixo a cada reposição de estoques. Apreende-se aqui a “esquizofrenia estrutural do sujeito burguês” de que nos fala Robert Kurz, ressaltando que essa dupla partição comportamental não é mais necessariamente inconsciente: “todos sabem que sua ação é destrutiva, mas todos mantêm os olhos vidrados nos rendimentos, assim como o coelho na serpente. Por que a opinião pública mostra-se tão indignada com os voluntários suicidas do Hamas, se ela aceita de bom grado o programa suicida global da economia de mercado?” (KURZ, 1998, p. 188).

Se a sociedade burguesa se transformou na primeira sociedade mundial, há que se ter em conta que não é mais possível, agora, 'externalizar' nenhum custo para além de suas fronteiras. Isso significa, de modo enfático e trágico, que os custos ecológicos, mesmo externalizados, continuarão a atormentar a estrutura social burguesa de algum modo, inclusive sua estrutura produtiva, se não sob a forma de encarecimento da produção, então sob a forma de catástrofes.

O lixo tóxico, cnicamente exportado para os países com falta de divisas, volta por meio dos circuitos ecológicos. A destruição de gigantescos sistemas ecológicos fechados nos Estados devedores empobrecidos ameaça provocar catástrofes climáticas e naturais que atingirão toda a humanidade e das quais nenhum dinheiro do mundo poderá preservar os 'ricos'. Também no lado ecológico de sua crise, o sistema produtor de mercadorias criou inevitavelmente o mundo único, cujo entrelaçamento ninguém pode negar. (KURZ, 1993, p. 203a).

Assim, a sociedade global do capital é uma sociedade ecologicamente em crise devido ao seu poder de destruição também global. Contudo, esse é apenas o início da conversa sobre a destrutividade inerente ao sistema produtivo burguês, lido até agora do ponto de vista da superprodução constante de mercadorias, há que ver também o lado da superacumulação de capital – que no fim é o que se trata essa ânsia neurótica em juntar riqueza sob forma abstrata. Pois que a forma abstrata do trabalho não é apenas indiferente aos fundamentos naturais comuns da humanidade. Como lógica cega de acumulação de riqueza, ela o é também em relação aos fundamentos sociais e historicamente determinados da humanidade, assim como de sua própria condição de reprodução.

Em primeiro lugar, isso significa, como já se sabe há muito, que o capitalismo é indiferente aos seus agentes, isto é, as suas "personagens econômicas encarnadas" (MARX), trabalhadores e burgueses, são apenas 'suportes' para as finalidades absurdas dessa lógica reprodutiva. Embora isso tenha sido por demais interpretado como um maquiavelismo da economia de mercado – o que ressoa à economia política clássica, já que o próprio Adam Smith havia alertado que o acúmulo de riquezas na mão do capitalista o permitia enfrentar as crises de uma forma muito mais confortável que o trabalhador – a verdade íntima dessa sociedade é que até o burguês é,

individualmente, um mero elemento dispensável dessa maquinaria. Privilegiado e conformado, é verdade, mas individualmente um agente tão submetido aos infortúnios dessa sociedade fetichista quanto os demais.⁵ Deste modo, seja em momento de crise, reestruturação ou fusão, os atores sociais responsáveis pela 'consciência e vontade' do sistema produtor de mercadorias podem ser expelidos da maquinaria econômica e inutilizados socialmente. Com a massa trabalhadora à frente, a conclusão é que os indivíduos são elementos supérfluos desta estrutura social, ficando sujeitos às inclinações do sistema ao longo de seu desenvolvimento.

Entretanto, isso não significa apenas uma tendência oscilante de expelir e recuperar uma massa de braços de acordo com os ciclos econômicos – embora isso tenha sido uma marca visível da reprodução do capital, a sociedade burguesa não é em seu íntimo apenas um fole social incessante. O núcleo social burguês contém uma contradição cuja oscilação é uma marca de seu desdobramento histórico, mas cujo ápice é a sua própria dissolução – o fogo crepitante deve em algum momento se apagar.

Ao contrário da ideia metafísica propalada de que o sistema econômico burguês é uma fênix que não se cansa de ressurgir, a relação estrutural entre trabalho vivo e trabalho morto não aponta apenas para um limite último de proporção inatingível. A própria natureza do desenvolvimento capitalista chegou a um estágio em que a relação entre trabalho vivo e trabalho morto se tornou desproporcional. Ou melhor, o grau de materialização de trabalho sob a forma de capital fixo atingiu um tal nível que tornou a força de trabalho viva supérflua não apenas relativa mas também absolutamente.

A explicação para essa novidade na relação entre as peças essenciais da estrutura capitalista pode ser obtida numa reflexão categorial sob essa forma de produção, assim como através de uma análise histórica de seu desenvolvimento – ou seja, as potencialidades inscritas na estrutura do capital, logicamente apreendidas por Marx, se manifestaram 'efetivamente' durante uma determinada fase de seu desenvolvimento. Essa apreensão dupla do problema da 'crise estrutural do capital' é o cerne do "colapso da modernização", o qual Robert Kurz apontou em sua obra 'popular' e pouco compreendida traduzida para o português (1993a).

A origem da desproporção categorial está na relação inicialmente posta

⁵ "A autovalorização do capital – a criação da mais-valia – é, pois, a finalidade determinante, predominante e avassaladora do capitalista, impulso e conteúdo absoluto de sua ações e nada mais, em realidade, senão o impulso e finalidade racionalizados do entesourador. Trata-se de um conteúdo absolutamente mesquinho e abstrato, que de certo ângulo, revela o capitalista submetido exatamente à mesma servidão em relação ao capital, embora de outra maneira que o operário, no pólo oposto" (MARX, 1978, p. 21).

entre trabalho e meios de produção: quanto mais produtivos os instrumentos disponíveis de trabalho, maior a massa de valor produzida por cada unidade de trabalho viva (trabalhador), assim como maior a quantidade de mercadorias saindo ao fim do processo produtivo. Se essa ampliação na produtividade resulta numa economia dos custos da produção – redução do valor de cada item da produção ou de reprodução da força de trabalho – então as mercadorias podem ser barateadas e inundar o mercado, assim como a própria mercadoria ‘força de trabalho’ pode se tornar mais barata, mesmo que seu nível de reprodução seja mesmo ou então se amplie. Estamos às voltas com a mais-valia relativa.

Contudo, se não há limite externo ao capital – na medida em que o “capital é o seu próprio limite” (MARX) – a vertiginosa escalada da produtividade do trabalho pode chegar num nível em que sua ampliação pode se tornar superior à ampliação do próprio mercado como um todo, ou seja, a velocidade de redução do tempo de produção supera a velocidade de ampliação do mercado consumidor. Aqui se encontra uma ‘sinuca-de-bico’ para a produção capitalista, raramente identificada pelos teóricos marxistas, quando muito apreendida sob a forma do problema do *jobless growth*: a lógica da ‘produção pela produção’ alçou um tal grau que a produção se faz às expensas da sua própria capacidade de reprodução. Ao contrário da elevação constante da produtividade levar à ampliação do mercado como um todo e à ampliação do mercado de trabalho (incorporação de cada vez mais trabalhadores), a produção altamente cientificizada significa uma ampliação das mercadorias disponíveis. Mas, como há uma dispensa progressiva de trabalhadores face à alta tecnologia produtiva, não há mercado capaz de escoar essa ‘imensa coleção de mercadorias’. A superprodução e a superacumulação se manifestam agora não mais como problemas cíclicos, temporariamente estabelecidos e sempre superados, mas abrindo uma nova era de prosperidade e crescimento. A superprodução de mercadorias e a superacumulação de capital se transformaram num problema estrutural, crônico:

A forma-fetichismo ‘valor’, adotada positivamente tanto pela teoria econômica quanto pelo movimento trabalhista, não tem nada a ver com a quantidade material de bens produzidos, mas apenas com o volume quantitativo de trabalho abstrato nela incorporado, em relação ao respectivo padrão de rentabilidade. O capital, por meio do aumento da produtividade mediado pela concorrência, tende a produzir um número cada vez maior de produtos materiais com cada

vez menos trabalho, mas seu verdadeiro objetivo é o acúmulo da quantidade de trabalho encarnada no dinheiro. Ocorre, portanto, que, com uma produtividade ‘muito elevada’ (da perspectiva da valorização), o capital já acumulado não pode mais ser reinvestido de modo suficientemente rentável (superacumulação). A queda do poder de compra das massas e das receitas estatais indica assim apenas a queda da produção real do valor e em si mesma não está de modo algum ao alcance de uma regulação ‘política’ e externa; demarca, antes, as fronteiras do próprio sistema. (KURZ, 1997, p. 328).

O problema, portanto, não é apenas o da “demanda efetiva” capaz de escoar os produtos da fábrica superprodutiva – com o que bastaria aplicar a receita keynesiana e tudo se resolveria.⁶ O mais grave ao se atingir tal grau de desenvolvimento técnico-produtivo – historicamente alcançado pela revolução microeletrônica em termos técnicos ou pela reengenharia e flexibilização em termos organizacionais – é o próprio solapamento da base produtiva do sistema produtor de mercadorias: como toda essa maquinaria neurótica só tem fundamentação social enquanto produzir uma quantidade crescente de sobre-valor, a redução absoluta de sua massa de força de trabalho significa uma redução progressiva de sua capacidade de reprodução – ou, o que dá no mesmo, a incapacidade estrutural do sistema de se reproduzir em termos ampliados. Se D' não vira D'', então toda a tautologia do trabalho abstrato e da produção de mercadorias perde sua legitimidade prática.⁷

Daí que a atual crise, que vem se alastrando por todos os cantos do mercado

⁶ O que os governos neoliberais há três décadas não deixam de fazer, em todo o mundo, com seus *déficits* monstruosos, “keynesianismo militar” (Kurz, 2007a) e incentivos cada vez mais abusivos para corporações privadas associadas ao poder público. Isso demonstra que a solução keynesiana já não soluciona mais nada. Agora, para colocar um fim em qualquer pretensão desenvolvimentista e ilusão produtivista, os Estados enfrentam a recente crise do *subprime* com doses de “keynesianismo de cassino”: “O Estado tem agora de assumir a gigantesca massa falida da economia das bolhas financeiras. Poderá ter de ficar nisso até ao dia do juízo final. O novo *deficit spending* estatal já não poderá acorrer a grandes investimentos, mas apenas acorrer, por meio de empréstimos e emissão monetária, à administração de emergência desta massa falida que, mesmo deslocada para sociedades públicas criadas com essa finalidade, não desaparecerá nunca da face da terra. Daí que não se vê donde possa vir uma nova retomada conjuntural ‘após a crise’. Estão à vista não só os limites do crescimento ‘financeiramente induzido’, mas os limites do crescimento em geral – incluindo do crescimento supostamente ‘real’, que há muito deixou de existir” (KURZ, 2008).

⁷ Não é possível demonstrar ‘empiricamente’ a incapacidade de reprodução ampliada do sistema: a massa monetária, universo no qual se obtém os índices de crescimento do produto nacional, não é idêntica à massa de valor e pode mesmo estar extremamente ‘inflada’ frente à sua ‘base real’, isto é, o seu espelho substancial. Como a ficcionalização da riqueza se tornou um expediente universal para enfrentar os dilemas da acumulação, a massa monetária em movimento se desprendeu totalmente de qualquer referência econômica ‘séria’. Infelizmente essa reflexão, necessária para compreender a originalidade do ‘colapso’, não pode ser desenvolvida aqui. Quanto a isso, ver Kurz (2003, 2005 e 2007a).

mundial desde a década de 1970, não pode ser encarada apenas como mais uma das recorrentes crises capitalistas. É uma cegueira histórica disparatada a leitura de uma crise que dura quatro décadas como uma crise cíclica como outra qualquer, sem enxergar as originalidades históricas dessa época e sem refletir sobre a repercussão lógico-categorial dos desdobramentos da própria acumulação de capital.

A crise que amadurece não é mais qualquer daquelas crises 'cíclicas', como são conhecidas desde o processo de ascensão e preponderância dos modernos sistemas de mercado, mas uma crise 'estrutural' que vai mais fundo, na qual as contradições intrínsecas à economia de mercado surgem à tona. Esse dilema estrutural, insolúvel em termos de mercado, pode ser descrito em dois níveis. Por um lado, mostra-se uma contradição interna entre 'racionalização empresarial' e 'poder aquisitivo da sociedade', contradição que é constitutiva para mercados de colocação de produtos. O princípio da concorrência substitui sucessiva mão-de-obra por agregados materiais de origem científica: uma intensificação de capital, a crescer secularmente (isto é, capital cada vez maior em termos de equipamentos para cada lugar de trabalho ou cada mão-de-obra), confronta-se e defronta-se com uma decrescente intensidade de trabalho.

Por outro lado, no entanto, o 'princípio do salário do trabalho' torna, não só a capacidade de vida do ser humano, como também a capacidade das empresas em colocarem produtos, dependentes do fato de uma massa suficiente de força de trabalho poder ser vendida e utilizada de modo rentável no nível mais alto de cada padrão. (KURZ, 1993b, p. 9-10).

O "colapso da modernização" é um amplo conjunto de problemas estruturais insolúveis que se acumularam durante o desenvolvimento do capitalismo e explodiram quando o "processo histórico da modernidade" (KURZ, 1993a, p. 30) chegou ao seu ápice com a globalização. Crise estrutural do Estado, desemprego em massa e ficcionalização da riqueza (resposta monetária ao problema da acumulação real) são

os mais graves sintomas de que atingimos o “limite interno absoluto do sistema produtor de mercadorias” (KURZ, 1993c, p. 162).⁸ E é a partir desses sintomas que a reflexão inicial sobre a barbárie ecológica ganha sentido: como não há saída para a economia de mercado, a não ser a saída temporária e individualmente vitoriosa no âmbito da concorrência, é preciso explorar ao máximo cada oportunidade – mesmo as mais insensatas e perigosas – para aliviar os efeitos cada vez mais evidentes da crise estrutural, com o que se lança para o exterior os custos sociais e ecológicos da produção e se entrelaçam a crise ecológica e a crise social. A irrupção da crise ecológica global, depois de uma longa escalada de problemas ecológicos locais e regionais, não é coincidente com a crise econômica – ambas têm a mesma raiz:

As consequências destrutivas desse modo de produção irracional sobre o clima e a biosfera pareciam ser a princípio uma questão meramente teórica, visto que se manifestam em escala planetária só a longos intervalos. Esse processo de destruição foi preparado em dois séculos de industrialização, apressado no desenvolvimento do mercado mundial depois de 1945 e extremado na globalização das duas últimas décadas. Repetindo-se a intervalos cada vez mais curtos e alastrando-se por um número cada vez maior de regiões do globo, as catástrofes das enchentes e das secas anunciam os limites ecológicos absolutos desse modo de produção, assim como o desemprego e a pobreza em massa, globais e crescentes, marcam seus limites socioeconômicos absolutos. O dilúvio e a seca podem ser explicados de maneira precisa como relações de causa e efeito a partir da lógica destrutiva do mercado mundial e da economia industrial. (KURZ, 2002).

Destruição potencializada num mundo único – esta é a origem da barbárie estrutural global hoje visível em cada canto do planeta. Seja em Johannesburgo ou em Pequim, em Paris ou em Nova Iorque, em Bogotá ou Salvador, os problemas

⁸ Além desses problemas, há que se ter em conta ainda o problema do trabalho improdutivo, raramente discutido em tons lógico-categoriais dentro do marxismo – a não ser em termos políticos, isto é, o problema da produtividade do trabalho como referência para quem é explorado ou não e, portanto, quem deve ser objetivamente forçado a se rebelar ou se conformar. Esse tema, de suma importância para a compreensão da crise em Robert Kurz, não pode ser discutido nos limites desse artigo. Sobre isso ver o artigo “A ascensão do dinheiro aos céus. Os limites estruturais da valorização do capital, o capitalismo de cassino e a crise financeira global” (KURZ, 2003).

sociais e ecológicos experimentados pelas diversas 'sociedades nacionais' são os mesmos num mundo colapsado.

Colapso da modernização: a barbárie estrutural

Um dos sintomas mais evidentes de uma crise profunda, abrangente e original é a sua manifestação global: os efeitos da produtividade elevada, do desemprego crescente e do empobrecimento são visíveis tanto nas economias periféricas do Terceiro e Quarto Mundo quanto nos países centrais ou nas economias superdesenvolvidas. Não é mais uma exclusividade subdesenvolvida a paisagem de bairros inteiros com habitações precárias, esgoto a céu aberto, ferros-velhos e comércio ambulante. Também nos EUA, França, Reino Unido, Japão ou mesmo nos países nórdicos (do chamado bem-estar social), o clima melancólico de fim de festa, com indústrias desativadas, condomínios 'favelizados' e galpões abandonados se faz presente, anunciando que depois de todos correremos atrás do desenvolvimento econômico, tê-lo alcançado ou não faz pouca diferença com a desagregação social que se espreita.

É certo que as economias centrais ainda têm mais gordura para queimar do que os países de modernização tardia ou mesmo aqueles que nunca chegaram ao patamar industrializado, contudo, a combinação de desemprego em massa, a falência de instituições públicas, a criminalização crescente e a violência aberta não respeita os tais vencedores da economia de mercado. No cerne dessa unificação do mundo pela crise econômica está a criação de um padrão único e mundial de produtividade do trabalho – àquilo que a opinião pública mundial chama de '*globalização*'.

Resultados dos mesmos processos intestinos de desenvolvimento da força produtiva e redução do tempo socialmente necessário aplicado a cada mercadoria particular, as tecnologias da microeletrônica e das telecomunicações - combinadas entre si (telemáticas) e com o avanço nos meios de transporte - criaram a oportunidade e viabilizaram a integração do capital na sua forma mais avançada de capital global. Ao contrário da antiga fase imperialista, ainda baseada na predominância do mercado nacional, exigindo a intermediação do Estado-nacional na relação econômica exterior, nas últimas décadas a atuação do capital ocorre diretamente em nível mundial. Isso significa que decisões de investimento, produção, venda e fusão podem ocorrer supra-nacionalmente e aquilo que é visto como comércio exterior do ponto de vista de uma nação é, no fundo, movimentação interna dos grandes conglomerados transnacionais.

Mas não se trata de 'comércio externo' somente, trata-se também de produção interna-externa, que agora pode ser articulada transnacionalmente, de modo a combinar cada etapa de um processo produtivo potencializando as particularidades regionais e continentais. A tão apregoada 'fábrica-mundial' é a manifestação última de que a cadeia produtiva de uma série de mercadorias não pode mais ser localizada no espaço da economia nacional, mas sim através da combinação de centenas ou milhares de atividades produtivas em diversas partes do mundo. A racionalização pode assim atuar não apenas no espaço de trabalho direto, através da redução da porosidade e ampliação da produtividade do trabalho, mas pode ser combinada mundialmente através de potenciais diversos apresentados em cada país, região, cidade, etc. Ao invés de enxergarmos os efeitos multiplicadores da instalação de uma atividade produtiva, segundo nos conta a ladainha macroeconômica tradicional, a abertura de um ramo local de uma empresa pode estar combinada ao fornecimento de peças e insumos do outro lado do mundo.⁹ Isso significa, ao fim, que a "globalização não é outra coisa senão uma racionalização transnacional" (KURZ, 2005c).

Com esta combinação mundial da produção, a racionalização se amplifica e o trabalho socialmente necessário se torna agora mediado pelas diversas estruturas produtivas globais, o que resulta na criação de um padrão único de produtividade, a objetividade cega da concorrência agora se faz presente na esfera de todo o globo e as condições para permanência na arena da seleção natural do mercado tornam-se mais restritivas, dado que a objetividade do valor mundializado significa a predominância dos padrões mais avançados em qualquer setor.

O mercado mundial, em primeiro lugar uma meta-esfera da produção de mercadorias das economias nacionais, impõe progressivamente em um contexto global a lei da produtividade, descrita por Marx. Vem a constituir-se um padrão mundial 'do trabalho socialmente necessário na média' que obviamente não se orienta pelas economias nacionais mais atrasadas, mas sim pelas mais avançadas. Assim surge a possibilidade de que, para um número crescente de mercadorias, difira na economia interna e no nível médio do mercado mundial o 'trabalho socialmente necessário na

⁹ Se a situação econômica o exigir e a guerra fiscal se incrementar, a instalação local de empresas pode se tornar mesmo um agravo para as condições sociais, pois a produção transnacional é subsidiada pelo poço sem fundo do financiamento público.

média', mas sem que se estabeleça no contexto global uma média ideal; o que se impõe por toda parte é o padrão da produtividade mais alta. (KURZ, 1993a, p. 131-132).

Produção e atuação global, concorrência universal, desemprego geral... A lógica do capital atuando em nível mundial não é o de uma 'paz mundial', mas o de uma lógica destrutiva alargada para toda a Terra. Como imperam os padrões mais avançados, setores industriais ou produtivos inteiros são desligados em cada canto, reverberando a superioridade de um seu concorrente em terras mais longínquas – gradativamente mais especializada e, portanto, diferenciada, a produção internacional é cada vez mais idêntica, dado os efeitos críticos do padrão global único:

Há pessoas que tentam explicar isso com o conceito de nivelamento, que superaria a divisão econômica nacional entre países ricos e pobres. Existe ainda uma espécie de silhueta do Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos, mas em grandes traços essa divisão está aos poucos nivelando-se; o Primeiro e o Terceiro Mundo estão em todos os lugares. Em Gelsenkirchen encontramos o Primeiro Mundo ao lado do Terceiro Mundo; na Bulgária e na Índia encontramos produtores de *softwares* competitivos, o Brasil exporta com êxito aviões militares e produtos químicos – sem falar do sudeste asiático – mas logo ao lado começa a favela. Este é um mundo que segue o princípio da 'autossemelhança', como poderíamos definir quase ironicamente, conforme o princípio da Teoria do Caos. As microestruturas correspondem à macroestrutura, existindo as assim chamadas ilhas de produtividade em cada cidade, cada bairro, cada país, em breve, em cada região do mundo, que sempre ainda podem produzir para o mercado mundial – e ao lado a favelização. (KURZ, 2001a).

No seio dessa decadência econômica e social comparecem todas as anomalias sociológicas, todos os temores psicológicos e todos os horrores civilizatórios: criminalidade crescente, prostituição em massa, popularização de drogas pesadas, interseção de máfia e poder econômico, associação de milícias e poder público, amoques individuais ou em grupo, fanatismo religioso ocidental e oriental. A princípio difusas, essas manifestações críticas de um mundo colapsado têm nexos:

perseguem ainda, tal como o cão lazarento que come suas próprias entranhas, a sobrevivência econômica. É que, como sobrevivente de sua própria desgraça, a lógica da acumulação possui tal força – e está de tal modo entranhada nos agentes econômicos individuais, depois de séculos de ‘processo civilizador’ – que o princípio da socialização pela mercadoria e pelo dinheiro se mantém, mesmo quando sua lógica global fibrilou. O potencial destrutivo inscrito na concorrência e na acumulação, num momento de entrave objetivo, se liberta com tal força que o barbarismo se constitui em método.

Num certo sentido, há que falar de um clima de retrocesso mundial. Por toda parte crescem os fundamentalismos religiosos, étnico-racistas e nacionalistas como reação à crise ameaçadora ou já manifesta. Se já não vingam as esperanças, promessas e soluções, nem do socialismo, nem do liberalismo de mercado, então torna-se quase compulsória a abertura violenta de outros canais para o desespero social e a desorientação moral ideológica. A lógica de mercado, dinheiro e concorrência não é superada, as formas de socialização do sistema total de mercadorias não é suprimida, e sequer existe um conceito delas; mas justamente por isso, na fragilizada capacidade funcional do sistema global, a competição passa a assumir formas irracionais e mortíferas. Mais uma vez retomam ruidosamente suas atividades as masmorras subterrâneas, as câmaras de tortura, os patíbulos, os banhos de sangue e os internamentos forçados do processo de modernização e da história de suas ideias, que desde sempre habitaram o reverso obscuro da razão democrática. (KURZ, 1993c, p. 160).

Assim, de um lado se criam “economias de pilhagem” (KURZ, 2001b); de outro, o imperialismo assume uma face crítica e agourenta, mas não menos violenta que aquela de seu passado “civilizador” (KURZ, 2006). A “voz do sangue”, isto é, a afirmação irracional e terrorista de diferenças étnicas ou religiosas, se torna critério organizado em várias regiões do mundo e a função do Estado se resume à “administração coercitiva da crise” pois, tanto à direita quanto à esquerda, o neoliberalismo tornou-se um consenso (KURZ, 2007b, p. 156). Numa situação mundial de barbarismo organizado como esta, a crítica social com objetivos emancipatórios se torna extremamente débil.

Isso porque a razão se manifesta como aquilo que sempre foi desde os tempos de Kant: guia para o sujeito fazer de si o melhor suporte para uma objetividade externamente desencadeada; meio, portanto, para se ajustar às condições predominantes, sejam elas ditadas por uma “guerra civil molecular”¹⁰ ou por um Estado cada vez mais totalitário. Isso significa que a crítica emancipatória não pode mais se posicionar às cegas ao lado da razão, como se esta fosse uma ‘parte boa’ a ser salva, uma herança civilizatória burguesa – cada vez mais crítica da sociedade é crítica da razão, pelos menos a razão tal como conhecemos desde o ‘cogito’ cartesiano que apartou a subjetividade da corporalidade. O burguês insaciável, o trabalhador “empresário de si mesmo”, os “bobos da corte do capitalismo”¹¹ ou mesmo o metrosssexual que esculpe o seu corpo, visando uma realização fugaz e imbecilizada é ainda o mesmo sujeito transcendental que toma a si mesmo como objeto de realização de uma finalidade exterior fetichista.

Colocada em termos de crítica da razão, uma aporia se estabelece na própria formulação de uma teoria social emancipatória: esta não pode viver sob o fim em si da teorização, com o risco de cair na armadilha masturbadora da autonomia teórica (da qual Adorno nunca conseguiu escapar), mas também não pode se fazer imediatamente prática, com o risco de se ver tragada pelas necessidades imediatas da sobrevivência em tempos de crise ou pelas funcionalidades dos sujeitos plasmados por esta socialização criminosa.

Por isso, o combate à barbárie civilizatória tem um quê de utópico num momento de crise estrutural do capital – faz da necessidade da emancipação o seu guia reflexivo e seu norte teórico, mas tem sempre sobre o fio da crítica as perspectivas derrotadas do passado, sejam aquelas que caíram sob o peso da sociabilidade totalitária do capital ou que sucumbiram em virtude de sua própria identidade subterrânea com o regime de terror da economia mercantil.

É preciso, portanto, num momento de barbarismo global, repensar as estratégias adotadas pelos movimentos críticos do passado, realizar

¹⁰ A expressão foi criada pelo poeta Hans Magnus Enzensberg e é muito utilizada por Robert Kurz para se referir a esse fenômeno pós-Guerra Fria de uma “guerra civil mundial” espalhada por todo o lado (KURZ, 1993a, p. 199, 202).

¹¹ “Para seu divertimento, o mundo liberal escuta a ‘profecia’ da crise como uma história da carochinha. Mas, como a cultura pós-moderna da mídia não pode mais, de toda forma, distinguir entre realidade e ‘filme’, seus adeptos acreditam que tudo não passa de um jogo, depois do qual todos sairão confortavelmente para jantar. Por isso, não só os profetas da crise de conjuntura, mas também os propagandistas pós-modernos de uma jovialidade equívoca, tentam zombar de toda e qualquer advertência da crise como um pensamento ‘milénarista’, irracional e apocalíptico. Os verdadeiros bobos da corte do capitalismo não são, hoje em dia, os arautos das más novas, mas esses ‘apaziguadores’ pós-modernos, que retiraram do lixo da história os despojos do progresso burguês e deles fizeram uma moda ‘de segunda mão’” (KURZ, 1998).

uma autocrítica da razão, ficar atento às prováveis “formas embrionárias” (MARX) que possam dar origem a algum ponto de apoio emancipatório e, acima de tudo, manter viva a crítica radical da sociedade burguesa, que corre o risco de virar um mero registro nos livros de História. Quanto a isso, aliás, o fracasso do socialismo teórico e realmente existente não teve um tom trágico derivado apenas da sua similaridade com a sociedade capitalista que ousou criticar, mas também porque fez calar quase toda voz dissonante originada do seio desse sistema.

Agora se tornou evidente que o socialismo não era apenas uma ideologia, mas também uma espécie de filtro ético, sem o qual a civilização moderna é totalmente incapaz de existir. Privada desse filtro, a economia de mercado sufoca em sua própria imundície, que deixou de ser assimilada institucionalmente. Ao longo de quase 150 anos, até a década de 70 desse século, todo surto de modernização econômica desencadeava simultaneamente uma reação revolucionária da juventude intelectual. A solidariedade aos ‘fracos e oprimidos’ foi sempre um forte impulso à oposição e à crítica radical, inclusive sob o império da ‘juventude dourada’ das classes mais altas. Após a vitória global do mercado, esse impulso extinguiu-se. Os *golden boys* e as *golden girls* da era neoliberal querem apenas jogar na Bolsa. A juventude da classe média, numa atitude narcisista, abandonou os preceitos morais e deixou de lado o trabalho intelectual. Seu espírito capitulou diante do mercado globalizado. Seja no Egito ou na Argélia, no Brasil ou na Índia, jovens ocidentalizados sonham em ganhar dinheiro como engenheiros ou médicos, jogadores de futebol ou corredores de atletismo; com o tempo, não se sentem mais responsáveis pela miséria social. Os intelectuais estetizam a miséria e a exploram comercialmente; os sofrimentos daqueles que passam fome são transformados em publicidade. (KURZ, 1997, p. 145-146).

Sobre isso, uma última palavra. A estetização da miséria e a transformação da barbárie em objeto de entretenimento não são fenômenos contemporâneos à barbárie, são a própria barbárie apresentada em sua forma mais escancarada e ao mesmo tempo mais sutil – a forma de uma barbárie civilizada. Documentários para a classe média que abordam a pobreza urbana, jogos eletrônicos que ensaiam a

violência, brigas de torcidas como lazer de fim de semana, luta livre nas TVs por assinatura e filmes do Tarantino são a demonstração incontestada da transformação da barbárie num fenômeno cultural. Algo de novo surge aqui, símbolo de uma época de decadência generalizada e de incapacidade de se autocriticar.

Uma sociedade que se acostumou com a violência é uma sociedade pré-história – nisso o capitalismo só faz repetir todo o passado. Uma sociedade que faz da violência o seu meio principal de reprodução é uma sociedade pré-história em crise – e exemplos do passado o confirmam. Mas uma sociedade que tornou a violência um objeto de ‘contemplação artística’ e de ‘consumo cultural’ é uma sociedade extremamente civilizada. A sociedade burguesa não deixa de surpreender por sua originalidade bárbara, mesmo em seus dias de agonia civilizatória.

Referências bibliográficas

KURZ, Robert. *O Colapso da Modernização*. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

_____. *As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século em crise*. In: Estudos Avançados, 7 (18), 1993b. p. 07-41.

_____. *O retorno de Potemkin: capitalismo de fachada e conflito distributivo na Alemanha*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993c.

_____. *Os últimos combates*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Apocalypse Now! (Os bobos da corte do capitalismo)*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: dezembro de 1998.

_____. *Com todo vapor ao colapso*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: dezembro de 2001a.

_____. *A voz do sangue*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: dezembro de 2001b.

_____. *O desenvolvimento insustentável da natureza*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: novembro de 2002.

_____. *A ascensão do dinheiro aos céus*. Os limites estruturais da valorização do capital, o capitalismo de cassino e a crise financeira global. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: julho de 2003.

CRÍTICA DA IMAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

_____. *A implosão da moeda*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: dezembro de 2005.

_____. *Imperialismo de crise*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: janeiro de 2006.

_____. *Poder mundial e dinheiro mundial*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: julho de 2007a.

_____. *A ruptura ontológica*. In: Ohata, Milton; Cevasco, Maria Elisa. Um crítico na periferia do capitalismo: reflexões sobre a obra de Roberto Schwarz. São Paulo: Cia. das Letras, 2007b, pp. 153-167.

_____. *Keynesianismo de casino*. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>>. Acesso em: outubro de 2008.

MARX, Karl. *O Capital*, livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1978.

_____. *O Capital – crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

APONTAMENTOS SOBRE A BARBÁRIE CIVILIZATÓRIA E O ESCLARECIMENTO DO MUNDO

André Villar Gómez¹

Felipe Mello da Silva Brito²

“[...] nós não sabemos absolutamente nada dos textos que roemos, nem escolhemos o que roemos, nem amamos ou detestamos o que roemos: nós roemos.” (Extraído do “diálogo” entre um verme e Bentinho, na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.)

O capitalismo pode desaparecer levando de roldão a humanidade inteira consigo. Tal possibilidade mostra que não há qualquer garantia de que possa surgir uma outra sociedade melhor com o fim do capitalismo. A pré-história da humanidade em que até hoje estamos encerrados pode terminar sem dar lugar a uma verdadeira história humana. No fim de linha do capital pode estar a anti-história. Portanto, o futuro não está necessariamente garantido. Essa funesta possibilidade paira sobre a humanidade como um sombrio espectro desde quando os humanos adquiriram a capacidade de se destruir com suas armas nucleares. O colapso ecológico generalizado é uma outra possibilidade que surge nesses horizontes plúmbeos de nossa época. Mas o problema não se limita a um possível ‘fim horroroso’. Não menos cruel pode ser o ‘horror sem fim’ de ter de subsistir sobre os escombros da sociedade e da natureza.

A aceleração total do desenvolvimento tecnológico e econômico levou o sistema a demandar um consumo vertiginoso de recursos materiais. Esse consumo constitui uma das expressões materiais do acirramento das contradições estruturais do capitalismo. A contradição entre a forma social, baseada na exploração do trabalho humano nos marcos de um sistema produtivo assentado na ciência como força produtiva principal, e conteúdos sensíveis (socialmente determinados) expressaram-se através de um processo de corrosão acelerada dos fundamentos ecológicos do planeta. O capitalismo turbinado pelas novas

¹ André Villar Gómez é bacharel em Filosofia pela UERJ, mestre em Filosofia pela PUC – Rio, doutorando em Serviço Social pela UFRJ.

² Felipe Mello da Silva Brito é bacharel em Direito pela UNIRIO, bacharel em Filosofia pela UERJ, mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFF, doutorando em Serviço Social pela UFRJ.

forças produtivas da microeletrônica se transformou numa ameaça para a própria humanidade. No entanto, nos dias atuais, a destrutividade não resulta apenas do efeito das intervenções diretas do capitalismo sobre a natureza existente. A desmedida do capital tem levado-o a ultrapassar todas as fronteiras. Desde meados do século XX, mas, sobretudo, em suas últimas décadas e neste início do século XXI, torna-se cada vez mais claro que o capital busca a todo custo se emancipar dos limites físicos e biológicos da Terra. A natureza existente já não é mais suficiente para o capital. Para ele, torna-se cada vez mais necessário criar uma *outra* natureza, à sua imagem e semelhança. Pode-se dizer que o capital está produzindo, assim, uma natureza "monstruosa". As novas tecnologias do capital – tecnologia nuclear, engenharia genética, biologia sintética, nanotecnologia, tecnologias convergentes – são as armas para remodelar o planeta segundo seus princípios abstratos de rentabilidade.

Uma das mais graves manifestações das contradições do capitalismo consiste exatamente na progressiva conversão das forças produtivas em forças destrutivas. Esta é uma tendência que tem se afirmado cada vez mais na história do capitalismo, tendo se consolidado plenamente no século XX. Essa tendência não pode mais ser ignorada em nossa época. De todo modo, em meados do século XIX, Marx e Engels puderam captar essa importante dimensão da forma social capitalista:

Tais forças produtivas alcançaram com a propriedade privada um desenvolvimento exclusivamente unilateral, tornam-se, em sua maior parte, forças destrutivas, e um grande número delas não pode encontrar a menor utilização sob o seu regime [...]. No desenvolvimento das forças produtivas, ocorre um estágio em que nascem forças produtivas e meios de circulação que só podem ser nefastos no quadro das relações existentes e não são mais forças produtivas, mas sim forças destrutivas [...]. (MARX & ENGELS, 1998, p. 72, 85).

Essa conversão progressiva das forças produtivas em forças destrutivas mostra, de forma bastante expressiva, o fato de que não é possível considerar o desenvolvimento tecnológico promovido pelo capitalismo como um fator unilateral de progresso. No capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas é um progresso em potência, que não cessa de negar-se a si mesmo. Por isso, como bem assinala Marx (1968, p. 39), "é preciso evitar conceber o progresso sob a forma abstrata corrente". É bastante estreita e limitada a concepção que entende por progresso o puro e simples aumento da capacidade humana de 'domínio da natureza'. Esta concepção não leva em conta as regressões que ocorrem na

sociedade e no intercâmbio com a natureza. Assim, a irracionalidade da forma social não se materializa apenas nos meios de destruição. Há todo um conjunto mais vasto de tecnologias e 'valores de uso' que estão intrinsecamente marcados por indelévels traços de irracionalidade e destrutividade, dentre as quais poderíamos citar os atuais desenvolvimentos da biotecnologia e da nanotecnologia.

Com efeito, o único limite do capital é o próprio capital³. Mas a natureza mesma é também um limite para o capital. Em realidade, trata-se de um limite para qualquer modo de produção. A destruição das condições ecológicas sobre a qual se assenta tende a criar dificuldades crescentes para a sociedade e, em última análise, pode inclusive inviabilizar a própria continuidade de sua existência. Este problema está presente também para o capitalismo. No entanto, é da essência do capital o não reconhecimento de qualquer limite. Porém, isso não significa que a natureza não seja um limite para o capital. Ela o é, mas trata-se de um limite que o capital não reconhece como tal, revelando sua imanência irracional, malgrado toda a monumental racionalização dos meios técnicos.

O capital é cego em relação aos mais evidentes problemas sensíveis e concretos. Para ele, interessa apenas que haja a continuidade da reprodução de sua própria lógica de funcionamento. A sobrevivência da forma social é o que há de mais essencial para esse modo de produção. Por isso, mesmo a mais funesta depredação da natureza ou os maiores horrores sociais são questões que não dizem respeito à lógica desse sistema. Não há dúvida de que sua forma de racionalidade é bastante limitada. Todavia, uma outra forma de racionalidade, que seja capaz de levar em conta os problemas sensíveis e concretos relativos aos seres humanos e à natureza, é algo que está para além do capital. Os limites da racionalidade do capitalismo são inerentes à lógica dessa forma de organização social. Em padrões correlatos, podemos considerar que o processo de *desencantamento do mundo* (WEBER, 1991), engendrado pela modernização burguesa, desencadeou um

³ "A verdadeira barreira da produção capitalista é o próprio capital, isto é: que o capital e sua autovalorização apareçam como ponto de partida e ponto de chegada, como motivo e finalidade da produção; que a produção seja apenas produção para o *capital* e não inversamente, que os meios de produção sejam meros meios para uma estruturação cada vez mais ampla do processo vital para a *sociedade* dos produtores. As barreiras entre as quais unicamente podem mover-se a manutenção e a valorização do valor-capital, que repousam sobre a expropriação e pauperização de grande massa de produtores, essas barreiras entram portanto constantemente em contradição com os métodos de produção que o capital precisa empregar para seu objetivo e que se dirigem a um aumento ilimitado da produção, à produção como uma finalidade em si mesma, a um desenvolvimento incondicional das forças produtivas sociais de trabalho. O meio – desenvolvimento incondicional das forças produtivas sociais de trabalho – entra em contínuo conflito com o objetivo limitado, a valorização do capital existente. Se, por conseguinte, o modo de produção capitalista é um meio histórico para desenvolver a força produtiva material e para criar o mercado mundial que lhe corresponde, ele é simultaneamente a contradição constante entre essa sua tarefa histórica e as relações sociais de produção que lhe correspondem" (MARX, 1988, 180).

reencantamento, sobre bases secularizadas, ou seja, “com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 43).

O mundo material, no capitalismo, nada mais é do que um ‘suporte material’ da forma social fetichista. Trata-se, pois, de uma contradição que já se encontra na base dessa forma de socialização: a contradição entre a forma abstrata do valor e o conteúdo concreto da realidade. O agravamento da contradição entre a riqueza abstrata e as habilidades produtivas criadas pela humanidade gera uma dificuldade crescente para a continuidade da reprodução da forma social. Por seu turno, essa mesma contradição gera também uma intensificação progressiva da destrutividade do capitalismo em relação aos limitados recursos naturais. Em *O Capital*, Marx (1983, p. 164) indica, em breves linhas, a contradição latente entre a forma social abstrata e os limites da materialidade do mundo:

Isso só quer dizer o mesmo número de trabalhadores, a mesma quantidade de força de trabalho, tornada possível por um capital variável de dado volume de valor, devido aos métodos de produção peculiares que se desenvolvem dentro da produção capitalista, põe em movimento, processa e consome ao mesmo tempo uma massa sempre crescente de meios de trabalho, de maquinaria e capital fixo de toda espécie, matérias-primas e auxiliares.

O capital não apenas demanda quantidades cada vez maiores de matérias-primas, mas também carece de novas matérias-primas. Portanto, o capital não se limita mais a explorar a natureza existente, mas requer também, para continuar operando, a produção de uma *outra* natureza. Em seus *Grundrisse*, Marx (1988) assinala que, com o desenvolvimento da grande indústria, o processo de produção passa a depender cada vez mais da compreensão da natureza. Assim, o trabalhador deixa de inserir um simples objeto natural transformado em instrumento como intermediário entre ele e o material a ser transformado. É o ‘próprio processo natural’ que, ao se transformar em ‘processo industrial’, passa a operar como intermediário entre ele e toda a natureza. Nesse momento, o próprio trabalhador deixa de ser o agente principal da produção e se transforma num mero supervisor do processo produtivo. Essa transformação do processo industrial num processo natural se refere não apenas ao aproveitamento de forças naturais, como água, vapor e energia elétrica nos processos de produção, mas também às forças

produtivas socialmente gerais, tais como as forças resultantes da cooperação e da divisão do trabalho, as máquinas e a própria ciência, visto que, uma vez que o princípio científico tenha sido descoberto, sua aplicação e reprodução “não custa nada ao capital” (MARX, 1984, p. 28). O corolário da transformação do processo industrial num processo natural é de que o próprio processo natural passa a ser crescentemente reconfigurado como um processo industrial. Esta consequência do desenvolvimento do capitalismo só pôde se manifestar plenamente a partir da segunda metade do século XX.

A elevação da composição técnica do capital tem levado a uma contínua elevação da composição técnica da totalidade do mundo material: humano e não humano. Na *Mínima Moralia*, Adorno (1993) observa que essa alteração da composição técnica alterava em profundidade a própria subjetividade dos sujeitos que vivem sob o capitalismo⁴. Entretanto, ele mal poderia imaginar o que está em vias de se tornar realidade: que os próprios seres humanos passem a ser reprogramados e reconfigurados por meio das novas tecnologias, visando melhorar a sua ‘performance’.

É na forma do valor que se encontra o segredo oculto dessa tentativa desmedida de emancipação da natureza. Pode-se dizer que é nela que se esconde a “condição transcendental histórica da possibilidade da atual produção sintética” (ADORNO, 1993, p. 200, 201). Uma vez que a forma do valor da mercadoria constitui o protótipo de toda objetividade e de toda a subjetividade na atual etapa de desenvolvimento histórico da humanidade, não parece ser equivocado dizer que é também nela que se encontra a base da tentativa desse empreendimento⁵. Por meio de suas novas tecnologia, o sistema busca criar um mundo idêntico à forma social: um domínio material que, tal como a forma abstrata do valor, não possua mais “nenhum átomo de matéria natural” (MARX, 1983, p. 54). Essa “natureza absoluta modificada – uma segunda natureza pura – é uma loucura manifestando-se como razoável” (MENEGAT, 2003, p. 35).

Em *Rua de Mão Única*, Benjamin (1987, p. 69) observa que os imperialistas ensinam que o sentido da técnica é a dominação da natureza. Mas, sob esse impulso, a “técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue”.

⁴ “Se a integração da sociedade, sobretudo nos sistemas totalitários, determina os sujeitos a serem cada vez mais exclusivamente aspectos parciais no contexto da produção material, então a ‘transformação da composição técnica do capital’ prolonga-se nos indivíduos, absorvidos e, a rigor, em primeiro lugar, constituídos pelas exigências tecnológicas do processo de produção” (ADORNO, 1993, p. 200, 201).

⁵ Ver LUKÁCS, 2003, p. 193.

Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre as gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é a dominação da relação entre Natureza e humanidade.

Walter Benjamin critica a concepção de progresso – partilhada pelo marxismo industrialista do chamado ‘socialismo real’ (e seus respectivos partidos satélites) – que só percebe os ‘progressos na dominação da natureza’, mas não os ‘retrocessos na organização da sociedade’. Nesse contexto, o próprio ‘progresso na dominação da natureza’ revela-se ele próprio ‘regressivo’ em relação ao próprio intercâmbio entre os humanos e a natureza. As advertências de Walter Benjamin podem ter parecido esotéricas, à época. Contudo, hoje adquirem enorme inteligibilidade. Não é mais possível sustentar o “otimismo inconsciente dos diletantes” (1994, p. 33). Como um aprendiz de feiticeiro, a humanidade desperta poderes que podem escapar ao seu controle. É preciso impedir que essa locomotiva chamada ‘progresso’ nos leve para o abismo. A gestação de uma massiva e diversificada intervenção anticapitalista, advinda da superação das vicissitudes (ir)realistas das intervenções políticas hegemônicas, é a única cabível diante do espriamento da *barbárie civilizatória*.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Minima Moralia*. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento (fragmentos filosóficos)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *O Surrealismo*. O Último Instantâneo da Inteligência Européia. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 33.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: estudos sobre dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política (Grundrisse) 1857-1858*, México: Siglo XXI, 1988, v. 2.

_____. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I, t. 1.

_____. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. I, t. 2.

_____. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. III, t. I.

MENEGAT, Marildo. *Depois do Fim do Mundo: a crise da modernidade e a barbárie*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991. v. I.

OLHOS ACOSTUMADOS À SOMBRA, OS NOSSOS: UM ESTUDO SOBRE OS USOS E AS ILUMINAÇÕES DO CONCEITO DE BARBÁRIE NA TRADIÇÃO CRÍTICA BRASILEIRA

Marildo Menegat¹

É surpreendente como na reflexão de certos intelectuais brasileiros o conceito de barbárie surge como uma forma abrangente e compreensiva de entendimento da realidade brasileira. Num país onde a barbárie está desde sempre naturalizada, e não comporta nenhum sentimento comum de estranhamento, procurar entendê-la como uma caracterização substantiva da formação social, com fortes traços patológicos, e não como mero adjetivo de ocasião, torna-se um exercício relevante de acordar cegos voluntários. Ela é vista por estes autores como um determinado modo de ser social que remete a situações culturais, políticas e econômicas regressivas (permanentes e localizadas ou ocasionais e generalizadas etc.).

Os intelectuais aqui estudados são uma escolha até certo ponto aleatória, na qual se reconhece o “esquecimento” ou a “exclusão” de outros com contribuições relevantes. Porém, os riscos de tal escolha não comprometem a construção de uma linha demarcatória significativa do que será tratado como uma determinada concepção da tradição crítica brasileira (sem ter qualquer pretensão de esgotá-la). Tradição crítica que é tomada aqui mais pela unidade temática do que por convergências metodológicas. A unidade de tal pensamento será constituída a partir dos posicionamentos políticos que se produzem em torno do tema da formação social do Brasil.

Esta linha demarcatória pretende dar condições de reconstruir a tradição crítica no próprio movimento e desenvolvimento histórico do objeto – a sociedade brasileira. Neste sentido, o ensaio se dirige a um conjunto de autores que elaboraram suas obras no séc. XX e no início do séc. XXI, separados por um marco histórico, que foi o golpe civil-militar de 1964.

O primeiro grupo, que escreveu parte significativa de seus livros no período pré-1964, teria como característica de suas reflexões o fato de serem *intelectuais acossados pelo estado de barbárie*. A barbárie era algo estranho aos propósitos do seu tempo e sua permanência se apresentava como um

¹Marildo Menegat é Professor Adjunto da Escola de Serviço Social da UFRJ.

resquício do passado que cabia superar. Entender esta situação anacrônica era um dos objetivos de suas interpretações do Brasil. Integram este grupo três autores: Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda e Antonio Candido. O segundo grupo de pensadores é a geração que amadureceu intelectualmente após o golpe civil-militar de 1964. Para estes autores, como resultado da modernização tardia acelerada e autoritária deste período, trata-se de *pensar diante da barbárie*. Esta não é mais um mero resquício do passado a ser suprimido pelo presente, mas um elemento constitutivo da realidade que a explica no presente desde o passado, em que o ponto de chegada do processo social é muito semelhante a sua origem. Integram este grupo um coletivo e dois autores: os intelectuais do PCB que introduziram o marxismo ocidental (Leandro Konder, Carlos Nelson Coutinho etc.), Roberto Schwarz e Paulo Arantes.

I - ACOSSADOS PELO ESTADO DE BARBÁRIE

Caio Prado Jr.

Uma formação social desagregada

Para Caio Prado Jr., a *formação da sociedade brasileira* é um corpo *desagregado* que beira ao inorgânico. Este é também o ponto de partida de sua concepção de barbárie. Esta situação é agravada pelo fato de que esta formação, iniciada no período colonial, não foi modificada, no essencial, na sua transição à modernidade. Neste quadro, as condições de existência do povo brasileiro – como resultado da formação e da ‘via’ de transição – se colocam como uma questão que explica o estado de barbárie. A transição, segundo Caio Prado Jr., teria sido o resultado de contradições orgânicas desta formação². Mas o que podem ser contradições orgânicas numa sociedade inorgânica?

O significado do que ele chamou de inorgânico pode ser entendido a partir de dois aspectos. O primeiro deles é o *sentido da colonização* como uma grande empresa comercial e a imposição da produção de valores de troca para exportação – ou seja, uma produção voltada centralmente ao mercado externo. Este seria um elemento básico para se entender a *formação desagregada*. Dele decorre um duplo caráter da barbárie que não encontra forças internas a esta

² “Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou o que nada mais é do que a sua expressão jurídica [...]. De formas de desenvolvimento das forças produtivas estas relações se transformam em grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez.” (MARX, K. *Para a Crítica...*, p. 130).

formação capazes ou interessadas em superá-lo. Duplo caráter porque no processo de formação teriam operado e convivido, segundo Prado Jr., dois modos diferentes de barbárie: a barbárie dos escravos e povos originários (a temática das raças inferiores que encontra no nosso Autor recepções ambíguas, mas que é entendida também por ele como um estágio inicial da evolução das sociedades); e os métodos bárbaros dos colonizadores dentro do processo de acumulação primitiva de capital (não sendo exclusiva deste período, permaneceu em todas as modalidades de colonialismo do séc. XIX até nossos dias – algo que J. Conrad chamou apropriadamente de o *coração das trevas*). A barbárie dos métodos de colonização se tornou imanente a este processo que não criou alternativas de outra forma de existência para os povos originários e os escravos africanos³.

Um segundo elemento são as relações sociais que este sentido da colonização produziu: a *reificação das relações entre escravos e senhores*, que dominou as relações constitutivas da formação da sociedade impondo a uma imensa massa uma condição absolutamente desumana de existência. Pode-se dizer que esta relação é um elemento constitutivo dos métodos bárbaros utilizados na empresa comercial de onde derivou a *formação desagregada* (as rebeliões dos escravos na ordem escravista, assim como os quilombos e quilombolas são muito importantes, porém não modificaram significativamente a ‘ordem’ das coisas). Além desse eixo central das relações sociais, havia também toda uma sociedade ‘à margem da ordem’, formada por homens livres que não encontravam qualquer lugar nas relações dominantes e, por conseguinte, no sentido da colonização:

A grande exploração agrícola [...] absorve toda a economia colonial; monopoliza, por conseguinte, os meios de subsistência e subordina assim a massa da população – já sem contar a escrava, naturalmente ligada aos senhores. (*Evolução...*, p. 29).

E, por fim, também os indígenas “preferiam permanecer no recesso das matas, longe da cultura européia de que só chegaram a conhecer os horrores da mais atroz das opressões” (idem, p. 24).

A contradição orgânica, que reforça esta situação desconjuntada da formação,

³ A pergunta que parece animar a investigação de Prado Jr. é se de fato podemos considerar o resultado desta formação como uma sociedade. Pode parecer sem propósito tal pergunta, uma vez que estamos, queiramos ou não, diante de um aglomerado de indivíduos que constituem uma determinada nação e, para isso, criaram um conjunto básico de instituições. Mas ela é o próprio sentido do choque de uma geração de intelectuais com a realidade efetiva e o que poderia ser considerado uma concepção razoável de sociedade.

foi determinada pelo fato de que a Independência decorria fundamentalmente da oposição entre metrópole e 'brasileiros', isto é, os comerciantes metropolitanos e os senhores de engenho: "a contradição fundamental entre o desenvolvimento do país e o acanhado quadro do regime de colônia" (idem, p. 44).

O aprofundamento do entendimento do significado das contradições orgânicas numa sociedade inorgânica encontra uma boa explicação no que Prado Jr. chamou de *ausência de nexos moral* – "no sentido amplo de conjunto de forças de aglutinação, complexo de relações humanas que mantêm ligados e unidos os indivíduos e os fundem num todo coeso e compacto" (*Formação...*, p. 345). Tal ausência se revela um problema político-filosófico de primeira ordem⁴ para se pensar a barbárie. É nele que se encontrariam os elementos e temas que, para Caio Prado Jr., poderiam vir a impulsionar a formação da sociedade como um todo orgânico.

*O 'nexo moral' e a 'desagregação permanente'
como problema na formação do povo brasileiro*

O Iluminismo, como teoria da transição do Antigo Regime à sociedade moderna, deriva, dentre outras coisas, de um modo de compreensão da sociedade moderna e do tempo histórico. Como é sabido, a Ilustração não reconheceu, e tampouco desenvolveu na teoria, a importância do papel a ser desempenhado pela ação das classes subalternas na criação e legitimação da ordem nascente. Quando estas massas irromperam na cena pública (em 1789, por exemplo), produziram verdadeiras perturbações na filosofia do séc. XVIII. É certo também que, no seu conjunto, o Iluminismo não rejeitou categoricamente esta ação.

Este tema é relevante para a compreensão da razão da permanência do estado de barbárie após a Independência em Prado Jr. Para ele, o não protagonismo das classes subalternas era uma das causas da formação desconjuntada da sociedade brasileira, pois com isso não se produzia um questionamento do sentido da colonização, que era o fator determinante da inorganicidade. Além disso, o não protagonismo explicava a permanência de tal condição e o decorrente laço de diferenciação e dependência que esta mantém com os modelos civilizatórios de países da Europa Ocidental. É que as massas 'mais ou menos à margem da ordem social' no Brasil, ao não terem produzido maneiras próprias de ação⁵ na Independência, que alterassem significativamente

⁴ Quem primeiro chamou a atenção para este aspecto da 'ausência de nexos moral' foi P. E. Arantes no seu *Sentimento da Dialética*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

⁵ Refiro-me ao conceito utilizado por Marx para explicar a ação das massas na Revolução Francesa de 1789.

o quadro inorgânico da formação social, continuaram enredadas no estado de barbárie que era constitutivo do período anterior, e que agora prosseguia como forma de dominação da classe dirigente nacional.

As modalidades de ação das massas de uma formação desagregada como a brasileira devem ser tomadas como decorrentes das circunstâncias criadas pelo duplo sentido do conceito de barbárie (cf. definido *supra*) que foi determinante no rumo das coisas na história do país. A ação coletiva, numa formação em que a brutalidade é o modo estruturante da vida social, tem boas chances de ter um caráter de mera reação. Os sentimentos coletivos talvez apenas sejam possíveis neste caso como ressentimento (sentir por efeito). Numa 'cultura' formada a partir do *difícil processo de socialização de uma sociedade escravocrata moderna* regida pelo abandono por parte dos colonizadores de "todos os princípios e normas essenciais em que se fundava a sua civilização e cultura" (*Formação...*, p. 271), os sentimentos das massas, ao que parece, dificilmente teriam condições de, pela ausência de 'nexos' comuns, ser melhor elaborados⁶.

Desse modo, as rebeliões populares no período da Independência e da Regência foram *reações das 'massas de uma sociedade inorgânica' às suas contradições orgânicas*:

[As] camadas populares [...] não se encontravam politicamente maduras para fazerem prevalecer suas reivindicações; nem as condições objetivas do Brasil eram favoráveis para sua libertação [...]. Daí, aliás, a descontinuidade e falta de rumo seguro nos seus movimentos, que [...] não chegam nunca a propor reformas e soluções compatíveis com as condições do país. (*Evolução...*, pp. 50-51).

A derrota destas rebeliões estava dada, portanto, de antemão nos próprios laços orgânicos que a sociedade mantinha com uma estrutura externa que a fundou e a mantinha com força, sustentando, como um corolário, a forma inorgânica. Isto explica o fato de as possibilidades daquele período da história,

Diz ele: "Todo o terrorismo francês não foi mais do que uma maneira plebéia de se desfazer dos inimigos da burguesia, do absolutismo, do feudalismo e da tacanhez pequeno-burguesa" (A burguesia e a contra-revolução. In: *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante, 1982, pp. 138-9. t. I. Destaque nosso).

⁶ O caráter reativo dessas ações é identificado por Prado Jr., por exemplo, nas manifestações de desordem das massas – seja de alguns de seus membros ou de grupos maiores, isoladas ou permanentes – numa ordem social com uma ampla margem 'fora': "[...] desocupados permanentes, vagando de léu em léu à cata do que se manter e que, apresentando-se ocasião, enveredam francamente pelo crime. É numerosa a casta dos vadios [...]" (*Formação...*, p. 283). Ou ainda: "É entre estes desclassificados que se recrutam os bandos turbulentos que infestam os sertões [...] ao abrigo de uma autoridade pública distante ou fraca [...]" (idem, p. 284).

segundo Prado Jr., como expressão da contradição orgânica, terem colocado apenas as condições de uma transformação da base econômica “muito mais quantitativa do que qualitativa” (*Formação...*, p. 125). Nestas circunstâncias, ao mimetizarem na sua forma de ação o modelo da mera junção dos grupos sociais, estas ações facilitaram seu esmagamento. Mesmo as alianças das classes subalternas com os democratas radicais, quando aconteceram, tiveram por finalidade mais as aspirações abstratas por “reformas sociais” (*Evolução...*, p. 58), decorrentes do contato destes com o “progresso e a civilização” (idem, p. 59) após 1808, do que resultado de experiências e elaborações comuns do mundo.

Algo semelhante aconteceu com as formas de pensamento no Brasil, que, assim como os produtos manufaturados em geral, entre eles livros e jornais, precisavam ser buscados em outros lugares: “Não sabendo ou não podendo forjá-las nós mesmos, fomos buscar no grande e prestigioso arsenal do pensamento europeu” (*Formação...*, p. 375). A *Enciclopédia* foi a fonte deste pensamento:

Tudo que se escreveu no Brasil desde o último quartel do séc. XVIII, que é quando realmente se começa a escrever alguma coisa entre nós, traz o cunho do pensamento francês: idéias, estilo, modo de encarar as coisas e abordar os assuntos. (Idem, p. 376).

Assim, o Iluminismo, que por aqui teve seu momento de influência entre o final do séc. XVIII e o início do séc. XIX, foi um corpo teórico fora do lugar. Perturbou-se em certa medida, é verdade, com as condições de existência dos indígenas (como no poema *Uruguay*, de Basílio da Gama), mas pouco fez diante da deplorável desumanidade em que os escravos viviam e, ao fim, acabou produzindo uma inusitada reconciliação com uma realidade em que a regressão social era dominante. Resumindo: enquanto na Europa o Iluminismo foi a visão de mundo do Terceiro Estado contra a aristocracia, no Brasil ele foi usado pelos proprietários rurais contra a burguesia mercantil portuguesa e local: “O que houve foi apenas uma simples coincidência dos meios a serem empregados para fins diversos” (*Evolução...*, p. 54). Como nota Prado Jr., nestas terras, o Iluminismo serviu para uma conjugação juridicamente bem urdida de liberalismo com escravidão.

A “ausência quase completa de superestrutura” (*Formação...*, p. 342) no Brasil Colônia, assim como as proibições de oficinas gráficas e de jornais, facilitou a fundação do Estado como ação de um grupo da sociedade contra o restante:

E na falta de movimentos populares, na falta de participação direta das massas neste processo, o poder é todo absorvido pelas classes superiores [...]. Fez-se a Independência praticamente à revelia do povo [...]. A independência brasileira é fruto mais de uma classe que da nação tomada em conjunto. (*Evolução...*, p. 53).

Desse modo, a falta de nexos moral e o caráter desconjuntado da formação permaneceram após a Independência, sustentando com isso os desdobramentos da barbárie do processo colonizador como uma característica incorporada à própria forma que esta sociedade adquiriu após sua emancipação da metrópole.

Na síntese que Carlos Nelson Coutinho faz desta elaboração de Prado Jr., das derivações não clássicas da transição ao capitalismo no Brasil, ele diz: “Característica da via ‘não-clássica’, ou ‘prussiana’, é precisamente essa complexa articulação de ‘progresso’ (a adaptação ao capitalismo) e conservação (a permanência de importantes elementos da antiga ordem)” (*Sociedade e cultura...*, p. 226).

A barbárie, em Caio Prado Jr., portanto, é um estado bastante amplo e constante na história do Brasil, que caracteriza em diversos aspectos as relações sociais num tipo de sociedade cujo caminho para o capitalismo passou por uma via autoritária. Mas ela é, para ele, uma forma de passagem, expressão de uma formação incompleta que nos persegue desde o passado, mas não um estado definitivo. O caráter de cópia dos modelos europeus, assumido abertamente pelo autor, nos mostraria uma teleologia que nos remete inexoravelmente a formas superiores: “O socialismo é a direção na qual marcha o capitalismo” (*A Revolução...*, p. 16). Para o autor, superar nosso estado de barbárie seria criar as condições de nos incorporarmos ao desenvolvimento desta marcha.

Sérgio Buarque de Holanda

O ponto de vista de Sérgio Buarque de Holanda obedece – em que pese diferenças teóricas significativas entre os dois autores – a uma perspectiva semelhante à de Caio Prado Jr.: o de *um estado de barbárie procedendo do passado e que persegue o presente*. A barbárie é o que vem das raízes do passado, da *formação da nação como uma civilização rústica*. Além disso, ela é também uma consequência da confrontação dos opostos que irão se conformar na dinâmica da história: a herança

colonial (civilização rústica) *versus* o processo de transformação modernizadora (que se inicia politicamente em 1808 e se aprofunda economicamente após 1850). Estes são os elementos do que Sérgio Buarque chamou de uma “grande crise”, em que se contrapunham como dois eixos dinâmicos da vida social, e cuja forma desta dialética se apresentou como traço característico do espírito (cultura) brasileiro: “Eram dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como ao racional se opõe o tradicional [...], o citadino e cosmopolita ao regional ou paroquial” (*Raízes...*, p. 46).

A civilização rústica tem seu centro “nas propriedades rústicas [...]”. Durante os séculos iniciais da ocupação [...] as cidades são virtualmente, se não de fato, simples dependências delas” (*Raízes...*, p. 41). Rústico quer dizer tanto algo campestre, relativo ao campo, que Sérgio Buarque, sem desconsiderá-lo, põe em segundo plano; como algo grosseiro, rude, sem acabamento, incivil, que, ao que parece, ocupa o primeiro plano da definição.

Poderíamos buscar uma forma sintética da noção de rústico em algo como ‘de pouco cultivado’, sem estarmos, portanto, distante ou fora da intenção do autor. O termo ‘cultivo’, do mesmo modo que ‘rústico’, serve tanto para nos referirmos ao cultivo da terra como ao cultivo do espírito. Desse modo, no termo ‘cultivo’ também há este duplo sentido e valeria a pena manter os dois, já que as formas de técnica e procedimentos de trabalho dizem respeito a um conceito amplo de cultura (espírito).

Nesta acepção, a noção de cultivo superficial do espírito poderia ajudar a compreender o estado acanhado e mesquinho em que se desenvolveu a vida social, política e intelectual do período colonial, assim como as observações comuns a quase todas as crônicas de viajantes estrangeiros nos sécs. XVII e XVIII sobre os modos rústicos dos colonos. Tal rusticidade é notória no trato com índios e negros, desde a crueldade e brutalidade cotidiana da escravidão, até no “estigma social” que neles se colou. No momento importante da formação da nação, que foi a Independência, esta rusticidade se manteve presente tanto no que Sérgio Buarque chamou de patrimonialismo, como no seu polêmico conceito de homem cordial.

O patrimonialismo é uma expressão genuína da falta de cultivo do espírito objetivo⁷, sua manifestação mais visível da incapacidade de se criar uma esfera pública transparente mediada por normas e leis impessoais. A relação entre a vida privada – a família, os negócios – e o Estado, concebido como momento

⁷ Cf. Hegel, G.W.F. *Enciclopédia*; v. III, Segunda Seção.

da liberdade coletiva, é reduzida pelo prolongamento dos valores privados no espaço comum. Não se forma um campo⁸ em que valores de discernimento da vida pública prevalecem na ação comum. O afeto, os sentimentos (brutos, visto se tratar de homens rústicos) se sobrepõem às mediações da razão. O patrimonialismo pressupõe, portanto, a constituição da sociabilidade, tendo como centro as relações privadas: “A entidade privada precede sempre [...] a entidade pública” (idem, p. 50). A “casa-grande” substitui e prolonga a esfera pública. Este traço característico da herança colonial se mantém na transição ao urbano, mostrando-se um elemento resistente e de complexa superação: “A mentalidade de casa-grande invadiu [...] as cidades e conquistou todas as profissões, sem exclusão das mais humildes” (idem, p. 55-6).

Outro aspecto em que a rusticidade se manteve é na cordialidade do brasileiro. Esta decorre da esfera pública mutilada que se configura como patrimonialismo e revela um âmbito fundamental dos costumes e dos sentimentos do brasileiro. A importância que adquire a família patriarcal, ao se tornar a mais autêntica instituição da vida nacional, faz com que seus valores, determinados pelos laços naturais e ainda distantes das mediações racionais, tornem-se o modelo da vida coletiva. Desse modo, o patriarcalismo acaba ancorando a vida nacional sobre uma “ética de fundo emotivo” (*Raíces...*, p. 109), imersa em sentimentos que não ganham a representação universal inerente à lei, ao direito e à política, constituindo-se, com isso, numa esfera de valores onde tudo é casa. A experiência formativa essencial de uma classe dominante que pretende conceber e dirigir um país, de sair de casa, de se formar antes de se tornar um cidadão, por meio de uma educação impessoal, tutorada pela leitura e o debate com outros pares (que servisse, por outro lado, de modelo para as classes subalternas), só começou a ocorrer no Brasil em 1827, com a fundação da faculdade de Direito de Pernambuco e São Paulo. Esta imagem pode ser muito útil para se pensar esta feição do Brasil: um país sob domínio de formas de produção de mercadorias num regime de acumulação de capital, com modos bastante rústicos de vida social e política. Tal arranjo apenas mantém e se constitui no preço de uma tremenda violência física contra os indivíduos. O homem cordial parece ser o resultado desta situação.

Ser cordial, diz Sérgio Buarque, é agir movido pelas razões do coração, que não abrangem “apenas e obrigatoriamente sentimentos positivos

⁸ Hegel chamava este campo de eticidade; cf. *Enciclopédia*, v. III, pp. 295 e ss.

de concórdia. A inimidade bem pode ser tão cordial como a amizade [...]” (*Raízes...*, p. 107). O resultado deste modo de ser é que nossa “forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez” (*Raízes...*, p. 107). A epopia da subjetividade fundante do eu abstrato burguês, a solidez de um procedimento teórico-social, como o cogito cartesiano, estariam em falta no homem rústico que, não obstante, vive a modernidade dos meios.

A revolução brasileira

A exemplo de Caio Prado Jr., Sérgio Buarque também concebe a supressão deste estado de barbárie a partir de um processo revolucionário. Nossa revolução se caracterizaria pela dissolução da herança colonial e por ser um processo de longa duração: “A grande revolução brasileira [...] é antes um processo demorado e que vem durando pelo menos há três quartos de séculos” (*Raízes...*, p. 127). Este período de transformação teria começado após os acontecimentos de 1888 e 89, e ganharam dramaticidade e maior definição com a Revolução de 1930. A sua via opera pelo alto⁹: “É curioso notar-se que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo [...]” (*Raízes...*, p. 119).

Não obstante ser uma revolução pelo alto, existe, para Sérgio Buarque, um sentido plebeu na revolução brasileira, que é a afirmação positiva da mestiçagem do povo que, ao continuar e interagir com as imigrações do século XX, poderia produzir uma classe que, tanto física como intelectualmente, era melhor que as classes superiores e poderia demonstrá-lo se lhe fosse dada oportunidade (*Raízes...*, p. 136). Este posicionamento demarca uma diferença com as concepções de Euclides da Cunha e Sarmiento e, por conseguinte, sustenta uma leitura distinta do que estes consideraram barbárie (inclusive como destino do que Caio Prado chamou de barbárie de primeiro nível: a dos indígenas e negros). A aceitação afirmativa da mistura é um salto dialético sobre a dicotomia euclidiana. Com isso, a mestiçagem constrói um conceito positivo de plebe que opera pelo desrecalque da questão das raças (índios e negros).

Sérgio Buarque prossegue nos caminhos da interpretação do Brasil realizada nos anos de 1930, que, radicalizada pela conjuntura internacional e pelo contexto de crise da sociedade agrária brasileira,

⁹ Como o leitor há de lembrar, esta concepção de mudanças pelo alto está presente também em Caio Prado Jr. e é um componente do estado de barbárie.

submeteu a razão da “sociedade mal-formada nesta terra, desde as raízes” (idem, p. 135), a uma contumaz crítica. Nosso estado de barbárie, que conforma estas relações sociais desiguais, tem nestas raízes sua origem e razão de permanência. Este estado nos assombra como um passado que domina o presente. Por estas razões, ele deve ser enterrado.

Antonio Candido

A *consciência traumática do atraso* é o eixo por onde Antonio Candido irá pensar a subjetividade na periferia da civilização. A origem deste atraso está na colonização que será concebida pelo Autor como um choque entre culturas diferentes, em que a cultura do colonizado será brutalmente modificada para se adaptar aos fins do colonizador. A mitologia da superioridade será um estoque de referências a serem utilizadas como um mandato de transformação do outro, visto como inferior, eventualmente sem alma¹⁰:

No caso do Brasil, os povos autóctones eram primitivos vivendo em culturas rudimentares. Havia, portanto, afastamento máximo entre a cultura do colonizador e a do conquistado, que por isso sofreu um processo brutal de imposição. Este, além de genocida, foi destruidor das formas culturais superiores no caso do México [etc.]. (*Iniciação à Literatura Brasileira*, p. 12).

A cultura que aqui é imposta é intencionalmente um enxerto da europeia. Seu resultado desde o início é uma incomunicabilidade (um estranhamento) entre o colonizador e o colonizado. A imposição brutal será o ‘método’ de tal choque que produzirá tanto o genocídio dos povos autóctones, com a destruição de suas culturas, como os impossibilitando de darem prosseguimento ao seu desenvolvimento social espontâneo. A sociedade colonial vista nesta perspectiva de um enxerto das formas de expressão, sendo estas uma parte constitutiva da imposição que se efetivará como seu sentido definidor (cf. Caio Prado Jr.), comportará uma dinâmica externa marcada pela oposição civilização *versus* barbárie (a pretensa civilização do colonizador *versus* a suposta barbárie do colonizado) que se realiza no interior da acumulação primitiva de capital

¹⁰ Sobre esta questão, ver a clássica controvérsia entre Bartolomé de las Casas e Sepúlveda; assim como os Jesuítas portugueses no séc. XVII e seus autos de conversão do gentio.

(onde estas posições se invertem e o colonizador aparece como o sujeito dos métodos bárbaros que aniquilam impiedosamente o colonizado), onde esta oposição se manifesta com igual intensidade. A cultura resultante desta dinâmica foi estruturalmente devedora da combinação da sua forma externa com a interna:

Foi transposição das leis, dos costumes, do equipamento espiritual das metrópoles. A partir dessa diferença de ritmos de vida e de modalidades culturais formou-se a sociedade brasileira, que viveu desde cedo a difícil situação do contato entre formas primitivas e formas avançadas, vida rude e vida requintada. (idem, p. 12).

A formulação crítica deste problema e a Independência

A filosofia das luzes por aqui aclimatada no final do séc. XVIII propiciou a criação de inúmeras Sociedades Literárias e permitiu esclarecer e estabelecer o início, mesmo que tênue, de um confronto com certos aspectos da colonização. Isto se efetivará em dois deslocamentos com a cultura do período anterior: 1) o novo lugar conferido ao índio (o bárbaro interior); 2) a crítica crescente à Metrópole (a sua barbárie): “[...] o escritor começou a adquirir consciência de si mesmo, no Brasil, como cidadão, homem da pólis, a quem incumbe difundir as luzes e trabalhar pela pátria” (*Literatura e...*, p. 72).

A fuga da Família Real de Portugal irá acelerar e, ao mesmo tempo, abortar este processo de aclimação ‘orgânica’ da Ilustração. A Independência feita ao estilo de uma revolução pelo alto tornou inócuo o esforço de elaboração de um pensamento radical, com seu característico risco da clandestinidade e a necessária elaboração de temas nacionais, deixando aberta mais esta lacuna na nossa formação. “Poupou-nos” do momento heroico, com a grandeza humana e moral que exige, assim como da radicalidade de pensamento que o acompanha. Desobrigou-nos da aliança entre as classes e a formação de nexos. Sua única vantagem é que apressou a ruptura, antes mesmo que fosse preparada e amadurecida pela sociedade. Este processo, de certo modo, sintetiza e antecipa o tema da nossa ausência de caráter (cf. *Dialética da malandragem*).

O Modernismo e o difícil parto da sociedade burguesa desigual e combinada

O movimento abolicionista e o republicano do último quarto do séc. XIX criaram uma *consciência amena* da “contradição entre o progresso material das áreas urbanas e o atraso que marginalizava as populações isoladas do interior”

(*Introdução...*, p. 82). Tal percepção está cada vez mais presente em obras como as de Machado de Assis, Aloísio de Azevedo, Lima Barreto e em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

Será no Modernismo, porém, que se processará um verdadeiro salto de qualidade. Ele irá desrecalcar o choque das culturas, incluindo neste choque finalmente o negro, e irá submeter a uma inversão a dialética da barbárie da colonização. Agora o colonizador será visto no seu caráter bárbaro e os doces bárbaros autóctones, incluindo os negros, serão tomados como uma reserva diferenciadora tanto desses métodos da colonização como de seus duvidosos resultados. Buscando este fim, o Modernismo procederá mais por paródias e formas literárias picarescas do que por meio de artefatos sisudos – sendo este “detalhe” uma nítida continuidade com as descobertas formais de Machado de Assis:

Os românticos haviam ‘civilizado’ a imagem do índio, injetando nele os padrões do cavalheirismo convencional. Os modernistas, ao contrário, procuraram nele e no negro o primitivismo, que injetaram nos padrões da civilização dominante como renovação e quebra das convenções acadêmicas. (*Introdução...*, p. 90-1).

Completando essa ideia, arremata Candido: O nosso Modernismo importa essencialmente, em sua fase heróica, na libertação de uma série de recalques históricos, sociais, étnicos, que são trazidos triunfalmente à tona da consciência literária. (*Literatura e...*, p. 110).

O Modernismo será ‘a sementeira’ das mudanças que se abriram na década seguinte. O pensamento radical brasileiro teve nele seu primeiro desenvolvimento acabado, inclusive em seus temas e nas melhores pistas para a elaboração da dialética forma e conteúdo implicada numa reflexão feita desde a periferia do capitalismo.

A dialética da malandragem como horizonte utópico modernista

Qualquer forma em que se a conceba, a tradição crítica no Brasil deve ter como conteúdo a história dos vencidos e deve resgatar as atrocidades com que eles foram calados em suas lutas de resistência. Em *Literatura e subdesenvolvimento*, Candido precisa bem este tipo de consciência que se formou ainda sob o influxo do modernismo:

[Produziu-se um ponto de vista] Desprovido de euforia, ele é agônico e leva à decisão de lutar, pois o traumatismo causado na consciência pela verificação de quanto o atraso é catastrófico suscita reformulações políticas. (*A Educação pela...*, p. 142).

Esta consciência parte de uma compreensão da realidade brasileira que, após o desrecalque modernista, foi capaz de abarcá-la em toda sua complexidade, fazendo de seus momentos contraditórios categorias de um pensamento dialético onde partes vivas e orgânicas de uma sociedade inorgânica em movimento estão em luta de vida ou morte. Tal pensamento sintético da sociedade brasileira é recolhido e está na base do ensaio "Dialética da malandragem". Ele guarda um duplo movimento: o de análise da realidade e o de percepção de um horizonte histórico possível. Neste último, ecoa a ideia da originalidade brasileira já enunciada em *Raízes do Brasil* por Sérgio Buarque:

Um mundo de essências mais íntimas que permanecerá intacto, irreduzível e desdenhoso das invenções humanas. Querer ignorar esse mundo será renunciar ao nosso próprio ritmo espontâneo [...] por um compasso mecânico e uma harmonia falsa. (BUARQUE DE HOLANDA, S. *Raízes do Brasil*, p. 142).

Candido formula, a partir da dialética de ordem e desordem – que é muito próxima às "massas à margem da ordem" de Caio Prado Jr. –, "o caráter de princípio estrutural que gera o esqueleto de sustentação" (*Dialética...*, p. 31) da dinâmica social. Este princípio é um sistema de relações que, excluídos os escravos, nele se divisariam dois polos estremados. No plano da ordem, a vida burguesa normatizada. No plano da desordem, os que vivem em "oposição ou pelo menos integração duvidosa em relação" (idem, p. 32) às normas. Estes indivíduos se guiariam pelos "pendores do instinto e do prazer", que Candido irá caracterizar como uma conduta sem culpa. A dinâmica entre ordem e desordem está de acordo também com a sociedade patrimonialista de Sérgio Buarque, que precisa se afirmar como uma ordem repressiva. O polo convencional desta sociedade se confunde com a força policial. Esta fusão é necessária na medida em que o patrimonialismo se alicerça sobre o monopólio da propriedade da terra e é um resultado da "revolução pelo alto". Em outros termos, ele é o cotidiano de uma ordem social autoritária, sem a isso corresponder necessariamente uma ordem política ditatorial.

Esta situação produz, na dinâmica entre as classes, um grupo intermediário que, como estratégia de sobrevivência, tem como escolha: ou se entregar ao ilícito¹¹ ou buscar alianças e barganhas com as classes possuidoras. Daqui se origina a dialética em que: “Ordem e desordem se articulam [...] solidamente, o mundo hierarquizado na aparência se revela essencialmente subversivo, quando os extremos se tocam [...]” (op. cit., p. 37).

A barbárie em Candido passa por um deslocamento em relação aos autores anteriores. Ainda é um produto do atraso, mas este atraso guarda também uma crítica à barbárie do colonizador e do seu modelo civilizatório:

Não querendo construir um grupo homogêneo e, em conseqüência, não precisando defendê-lo asperamente, a sociedade brasileira se abriu com maior largueza à penetração dos grupos dominados ou estranhos. E ganhou em flexibilidade o que perdeu em inteireza e coerência. (Idem, p. 43).

Esta concepção de barbárie tem algo de uma formação concluída que é insatisfatória. A dialética externa do enxerto e sua efetivação (o que chamamos de métodos bárbaros do colonizador) não guardam um momento positivo irreduzível (o modelo da marcha civilizatória) a ser afirmado. Para Candido, a modernidade dos países centrais não é uma forma social a ser desejada e copiada pura e simplesmente. Nela não se efetiva uma teleologia cuja síntese a sociedade brasileira participaria como cópia em desenvolvimento. Tampouco se trata de um elogio desprovido de criticidade do que resta desta sociedade. A força do argumento de Candido aponta para a possibilidade de uma síntese, uma espécie de projeção de horizonte de escolha que, ao que parece, ainda era visível nos anos de 1960 quando escreveu este ensaio.

A geração de intelectuais posterior, que amadureceu no pós-1964, completa o deslocamento indicado por Candido de uma barbárie que se põe como um modo de ser de uma sociedade cujo processo de formação está concluído. Mais drástico ainda: uma forma acabada em que o horizonte de síntese benigno que Candido divisou se fechou. O resultado é uma sobra do pior: a barbárie (externa e interna) retroalimentada num círculo vicioso.

¹¹ Esta observação é muito semelhante ao que dizia Caio Prado: constitui-se com isso “uma massa que vive à margem”, entregue apenas à espera da oportunidade do roubo e do crime como únicas saídas para a sobrevivência etc.

II- Pensar diante da barbárie

O marxismo ocidental no PCB – o caso Carlos Nelson Coutinho

O marxismo ocidental no Brasil é uma passagem da história da esquerda brasileira que ganha vida nova a partir da derrota de 1964 e fará desta data um marco a ser pensado. Em *A Derrota da Dialética*, Leandro Konder fala como este se tornou o problema central para a sua geração de intelectuais de esquerda: “[o] esforço em compreender por que a esquerda avaliara tão mal a situação e fora derrotada” (1988).

A introdução desta corrente do marxismo no Brasil deveu-se a diversos caminhos. Como ocorre frequentemente na história intelectual do país, alguns desses caminhos foram os modismos e as reações à hegemonia do PCB na esquerda. Para além desses modismos passageiros, sem maiores conseqüências, uma das experiências mais interessantes e persistentes, que fez época, se deu em São Paulo, com um grupo de professores e estudantes da USP, em 1958, que criaram o Seminário de Estudos de *O Capital*, cujo eixo de leitura estava influenciado por diversos autores desta corrente do marxismo¹².

Primeiros passos

Outra experiência significativa de introdução do marxismo ocidental no Brasil foi o resultado de reflexões e combates internos ao PCB, a partir do tema a que se referiu Leandro Konder. Este caminho irá produzir um duplo deslocamento: primeiro, a tentativa de renovação do PCB; segundo, com a derrota desta iniciativa, a criação de um novo campo de elaboração da esquerda que, do vínculo orgânico com organizações e partidos, passará para as universidades. Diga-se de passagem, nestas instituições já viviam aclimatados os participantes do Seminário Marx. (No período histórico anterior, ocorreu mais frequentemente o inverso, isto é, as formulações universitárias chegavam aos grupos políticos e movimentos sociais ou, o que foi ainda mais comum, a incomunicabilidade entre as duas elaborações.)

Da geração renovadora do PCB, após a redemocratização do país, a maioria se tornou professor universitário¹³. Esta elaboração passou a ter laços com as leituras

¹² Sobre isso, ver ARANTES, P. Falsa Consciência como Força Produtiva. Nota sobre Marxismo e Filosofia no Brasil. In: *Lua Nova. Revista de cultura e política*. São Paulo: CEDEC, 1989, pp. 37-46.

¹³ L. Konder, C. Nelson, José Paulo Neto, Marco Aurélio Nogueira etc.

“acadêmicas do marxismo” (as ligações com o Seminário Marx de São Paulo, com Otávio Ianni, Michael Löwy, Roberto Schwarz etc.).

Contra o marxismo vulgar

A polêmica com a leitura do marxismo realizada pelo PCB é um eixo motivador desta recepção. A tese da derrota da dialética e os confrontos contra: [1] o determinismo do marxismo-leninismo da III Internacional e seu economicismo padrão – isto fica evidente no papel secundário dado por essa tradição à tematização do sujeito e da práxis; e [2] as análises das transformações do capitalismo – o capitalismo monopolista e a periferia, que diz respeito à caracterização dos resultados das transformações do Brasil após a Revolução de 1930 e os impasses de 1964 (cf. a polêmica de Caio Prado contra o modelo asiático de interpretação da revolução burguesa em *A revolução brasileira*).

As contribuições de Carlos Nelson a este capítulo do marxismo

A teoria política de Gramsci permitiu a intelectuais como Carlos Nelson Coutinho elaborar tanto uma autocrítica da derrota de 1964, fazendo da democracia um valor fundamental e o próprio meio e fim para se pensar a transição ao socialismo, como lhe permitiu, a partir do conceito de Estado ampliado, pensar o *modus operandi* desta estratégia:

A ampliação do conceito de Estado [...] não resultou apenas da escolha de um ângulo de abordagem mais rico (menos abstrato); resultou também, e sobretudo, do próprio desenvolvimento objetivo tanto do modo de produção quanto da formação econômico-social capitalista. (*Marxismo e Política*; 1994, p. 17).

A caracterização do seu pensamento como gramsciano é, à primeira vista, verdadeira, mas não deixa de ser empobrecedora, pois certamente ele vai além ao incluir neste pensamento uma reflexão original sobre o Brasil. Neste sentido, no marxismo de Carlos Nelson operam duas variáveis: 1) o entendimento do modo de produção capitalista e seu desenvolvimento como uma realidade mundial, em suas leis gerais abstratas, em que o Brasil é um momento determinado deste processo, com suas formas particulares de

formação social; e 2) a leitura crítica que o marxismo faz destes processos, em suas formas complexas e interdependentes, assim como as implicações para a compreensão das particularidades do Brasil.

Assim Carlos Nelson pensa e inscreve o marxismo brasileiro como um momento desta história. Tal elaboração dá consequências à articulação entre centro e periferia como um elo imprescindível da teoria. Ele é um momento articulado e combinado das abstrações gerais do modo de produção com as interpretações concretas da formação social brasileira.

A importância da política como síntese de uma práxis emancipatória

Na Tese 10 sobre Feuerbach, Marx diz: “O ponto de vista do antigo materialismo é a sociedade civil burguesa; o ponto de vista do novo é a sociedade humana ou a humanidade social”. Esta transformação é uma possibilidade objetiva presente na sociedade burguesa. Porém, para vir a ser, ela precisa também ser objeto da práxis; caso contrário, outras possibilidades também inscritas nesta sociedade podem se realizar (como a barbárie, por exemplo). O conceito de política de Gramsci, na sua acepção ampla, conforme o entende Carlos Nelson, vai neste sentido da Tese 10.

Sendo uma mediação para a realização da humanidade social, a política deve ter na democratização radical uma questão de princípio. É neste sentido que se pode compreender a afirmação do valor universal da democracia. A universalização se refere tanto à busca da ampliação dos âmbitos do exercício da política sob bases democráticas (o que o autor chama, seguindo Gramsci, de socialização da política); como se refere ao fato de que a democracia não é um valor restrito à época histórica da sociedade burguesa, portanto, transitório e incompatível com o socialismo, mas, ao contrário, a sua ampliação é a própria forma de construir o socialismo:

A tensão entre a manutenção dos horizontes históricos presos à sociedade burguesa e a sua superação (a humanidade social) são destinos possíveis da socialização da política. No caso da superação, teríamos a auto-organização da sociedade com a universalização da democracia (democracia de massas e socialismo, segundo Carlos Nelson). Porém, o agrilhoamento do horizonte histórico a esta forma social também é parte das possibilidades em curso. Neste caso, o resultado seria o fortalecimento do Estado (como causa-efeito da revolução passiva – “das revoluções pelo alto” (cf. *Gramsci: um estudo...*, p. 202-3). Esta possibilidade o autor chama de americanismo, isto é, um modelo social econômico-corporativo.

O golpe de 1964 abriu o caminho para que esta segunda hipótese se fortalecesse, e a fraca transição à democracia (novamente uma mudança 'pelo alto') nos anos 1980 aprofundou esta tendência. Este processo acelerou a passagem do Brasil ao capitalismo monopolista e ao 'tipo de sociedade ocidental':

Porque o Brasil tem a peculiaridade de ser uma sociedade 'ocidental' [...], ou seja, com uma sociedade civil já bastante articulada e pluralista, mas, ao mesmo tempo, de conter dentro de si, também, essa ampla faixa de exclusão social, esse grande 'oriente' miserável e marginalizado. De certo modo, estamos numa encruzilhada onde se encontram e se integram as contradições do Primeiro Mundo com as contradições do Terceiro Mundo. Acho que Trotsky não hesitaria, diante do Brasil de hoje, em falar de desenvolvimento desigual e combinado. (*Contra Corrente...*, p. 146).¹⁴

O frustrante resultado do processo de transição democrática nos anos de 1980 criou um horizonte desvanecido que foi amplificado pela queda do muro de Berlim e pela crise da social democracia europeia, ampliando o quadro defensivo da democratização radical da política:

O movimento socialista, particularmente após os eventos do Leste europeu, atravessa uma das mais profundas crises de sua história, crise que envolve não só as sociedades que se identificaram [...] como 'socialistas' (ainda que essa identificação possa e deva ser qualificada), mas também [...] a capacidade projetual e programática dos vários movimentos políticos que reivindicaram e reivindicam a tradição da esquerda. (*Contra a...*, p. 103).

Neste contexto histórico, as contrarreformas realizadas nos anos de 1990 aprofundaram o modelo de americanização da sociedade brasileira. Elas produziram o desmonte das condições objetivas para uma democracia de massas. O sentido deste processo regressivo não se realiza contra um

¹⁴ É interessante observar como nesta formulação de Carlos Nelson há uma semelhança reelaborada da barbárie em *Candido*: o Brasil seria uma sociedade ocidental, resultado do processo colonizador (e suas contradições, cada vez mais bárbaras, como o autor dirá em outro momento de sua obra mais recente) que guarda dentro de si "esse grande 'oriente' miserável e marginalizado".

inimigo organizado e que ameaça a continuidade do todo. É para caracterizar esta situação que começam a surgir com muita frequência na prosa de Carlos Nelson as referências à barbárie:

[...] o socialismo se tornou não só uma possibilidade cada vez mais objetiva e concreta, como também uma necessidade, já que cada vez mais se revela como a única alternativa sensata que hoje se apresenta à crescente barbárie produzida pelo novo estágio 'globalizado do capitalismo'. (Idem, p. 84).

Ele passa a fazer uso mais frequente do termo 'barbárie' a partir do seu livro *Contra a Corrente...*, de 2000. Neste livro, o termo é quatro vezes usado. O primeiro, na citação acima. O segundo, num artigo sobre o Manifesto Comunista, de maio de 1998, em que ele diz, ao analisar uma das frases do texto de Marx e Engels:

'O livre desenvolvimento de cada um é o pressuposto para o livre desenvolvimento de todos'. É uma frase densa de significado, que fornece aos marxistas de hoje critérios para avaliar as razões do fracasso do 'socialismo real' [...] para resgatar a dimensão libertária do comunismo, esse 'espectro' que continua sendo [...] a única alternativa racional e sensata à crescente barbárie capitalista. (COUTINHO, 1998, p. 168).

O terceiro e o quarto, num artigo sobre Gramsci, de 2000. Diz ele:

Essas personalidades de esquerda parecem querer recusar liminarmente a única alternativa exequível à barbárie em que estamos cada vez mais envolvidos, ou seja [...] uma sociedade socialista. (COUTINHO, 2000, p. 174).

E, por fim, pouco depois, ele complementa:

Para o autor dos Cadernos do Cárcere, o socialismo é obra dos homens. Não é uma necessidade objetiva [...]; mas é certamente uma necessidade subjetiva, na exata medida em que só por intermédio de sua realização os homens podem efetivamente livrar-se da barbárie e cumprir as promessas da emancipação contidas na modernidade. (COUTINHO, 2000, p. 175).

Algo ocorreu entre o intervalo da publicação de *Marxismo e Política*, de 1994, e o destes ensaios. Este fenômeno é perceptível em vários marxistas de sensibilidade apurada nestes tempos. A centralidade que o conceito de barbárie, mesmo que hipotético e pouco desenvolvido de forma sistemática, vai adquirindo na obra de Carlos Nelson (e no tempo em que o objeto de sua análise se desenvolve) pode ser evidenciado pelo seguinte prognóstico que, desde seu enunciado, a sociedade brasileira apenas aprofundou em suas piores previsões:

[...] se a sociedade brasileira não for capaz de resistir, impedindo a continuidade das políticas neoliberais [...] estaremos brevemente entregues [...] à mão invisível do caos. [...] O destino da democracia no Brasil está hipotecado: ele depende da nossa capacidade de impedir que o neoliberalismo conduza [...] ao definitivo desmonte da Nação brasileira. (*Contra a...*, p. 124).

Carlos Nelson é um intelectual que se viu diante da barbárie.

Roberto Schwarz

A obra de Roberto Schwarz se insere no desafio de conseguir produzir mediações entre a teoria crítica do capitalismo e sua periferia, numa época em que esta mediação exige um delicado senso de perspicácia e ousadia do pensamento dialético, uma vez que este aporte crítico assinala cada vez mais nitidamente a percepção do 'fim da era do progresso' e a história universal como 'condenação'. Para um país com as proporções catastróficas do atraso como é o caso do Brasil, este é um esforço de lucidez impressionante e uma capacidade admirável de caminhar contra o vento.

Como visto na introdução do marxismo ocidental no PCB, Schwarz também parte da reflexão da contrarrevolução de 1964 como um acontecimento determinante de todo um período com suas consequências desastrosas. Este ponto de partida pode ser tomado pelo fim do processo sócio-histórico recente. Comentando um ensaio de Francisco de Oliveira – "O ornitorrinco" –, Schwarz observa:

[Francisco de Oliveira] Retoma o argumento de Fernando Henrique Cardoso, que pouco antes do golpe de 1964 dizia, contrariando a voz comum na esquerda, que a

burguesia industrial havia preferido a 'condição de sócio-menor do capitalismo ocidental' ao risco de ver contestada a sua hegemonia mais à frente. [...] 'No limite a pergunta será, então, subcapitalismo ou socialismo?' A quarenta anos de distância, Francisco de Oliveira vai catar naquela mesma desistência um inesperado grão de otimismo, mas de otimismo para o passado, que por contraste escurece o presente: se houve escolha e decisão, a 'porta da transformação' estivera aberta. Mesmo não aproveitadas, ou deliberadamente recusadas, as brechas do período circunscrito pela Segunda Revolução Industrial [...] existiam. (In: OLIVEIRA, "Prefácio com Perguntas", *Crítica da Razão Dualista*, 2003, pp. 14-15).

O golpe de 1964 representou, para Schwarz, a imposição de um programa de estudos críticos cujas dificuldades serão imensas. Como indicado na observação sobre "O ornitorrinco", algo no mundo e no Brasil se modificava a partir daquela data e traria drásticas repercussões para a vida social. Esta preocupação tem algo, a propósito, de semelhante ao que Marcuse se perguntava, numa conversa com Habermas, sobre a derrota da Revolução alemã de 1919-23: "O que ocorre após o fracasso da revolução? Uma pergunta que para nós era decisiva" (*A grande recusa...*, p. 31). Não se trata, portanto, apenas de compreender melhor o Brasil e o mundo, mas de entender o Brasil no mundo à luz da resposta de por que fora tão mal avaliada a conjuntura daqueles anos? Compreender melhor o Brasil é também se desfazer de um corpo teórico que se demonstrara claramente equivocado naquele contexto. Um corpo teórico, aliás, que foi incapaz de construir uma teoria da revolução à altura daquelas circunstâncias.

As idades do Brasil

O conceito de formação é uma obsessão importante para uma reflexão dialética do processo histórico do país. Ele faz parte do título ou do alicerce argumentativo das obras mais relevantes dos chamados intérpretes do Brasil. Ele corresponde a um critério da crítica que se tornou clássico, do qual derivamos também os estados de barbárie e as expectativas quanto a sua superação. Em Euclides da Cunha, o conceito de civilização europeia tem este papel de metro, de medida do que éramos e da tragédia que nos acometia, assim como do caminho que ainda teríamos que trilhar para chegarmos ao concerto das nações materializadas pelo progresso.

Caio Prado fará um uso mais dialético e crítico deste critério, mas não sem a esperança de que um dia, no futuro, o processo de formação estaria completado caso “fosse superada a nossa herança de inorganicidade social” (*Seqüências...*, p. 54), e poderíamos então desfrutar as benesses da civilização – que caminhava inexoravelmente para o socialismo. Sérgio Buarque vai na mesma direção, com diferenças pouco substanciais para o que aqui nos interessa (idem, pp. 54-55).

Comentando este tema, numa intervenção em seminário dedicado a Antonio Candido, Schwarz (“Os sete fôlegos de um livro”, in: *Seqüências...*) dá uma excelente pista para percebermos a importância da diferença deste conceito na obra do homenageado para com os outros e o papel que tal diferença viria a ter na sua própria obra:

[...] a formação da literatura brasileira é identificada como uma estrutura histórica em sentido próprio, aliás de grandes dimensões [...] a pesquisar e estudar dentro de sua lógica. Por exemplo, a identificação do caráter peculiarmente interessado ou empenhado dessa literatura – [...] implicado na natureza patriótica e programática do processo de formação nacional tardia – é uma descoberta de peso, cheia de alcance para a compreensão da vida intelectual brasileira, e provavelmente das outras comparáveis, saídas como a nossa, de condições coloniais. (*Seqüências...*, p. 50).

Antonio Candido escreve *Formação da Literatura Brasileira* num período posterior aos intérpretes dos anos de 1930, que tinham razões suficientes para localizar, num futuro próximo, o processo em que a formação da nação se completaria. Já no crepúsculo dos acontecimentos da Revolução de 1930, pensando outro momento decisivo da nossa história, e não especificamente o processo político, sua análise irá combinar “categorias de história literária e de história política” (idem, p. 52). O resultado é, segundo Schwarz, surpreendente. Diz ele, para Candido: [...] a etapa da formação está concluída e [...] seu prisma já não tem razão de ser: a literatura brasileira existe e a rarefação da vida colonial foi vencida. Não obstante, em outro âmbito, a formação do país independente e integrado não se completou, e é certo que algo do déficit se transmitiu e se transmite à esfera literária, onde a falta de organicidade, se foi superada em certo sentido, em outro continua viva. (*Seqüências...*, p. 53).

E um pouco mais à frente ele completa:

Vemos no livro de Antonio Candido que a elite brasileira, na

sua parte interessada em letras, pôde alcançar um grau considerável de organização mental, a ponto de produzir obras-primas, sem que isso signifique que a sociedade da qual esta mesma elite se beneficia chegue a um grau de civilização apreciável. Nesse sentido, trata-se de uma descrição do progresso à brasileira, com acumulação muito considerável no plano da elite, e sem maior transformação das iniquidades coloniais. (*Seqüências...*, p. 55).

Roberto Schwarz e a "experiência brasileira da barbárie"

Ora, se pergunta Schwarz, se o processo já completo da formação nacional é determinado também, sobretudo, pelo movimento mundial do capital, "a má-formação brasileira, dita atrasada, manifesta a ordem de atualidade a mesmo título que o progresso dos países adiantados" (idem, p. 45). Portanto, a reflexão de Antonio Candido sobre "o traço cultural através do qual nos comparamos a outros países", feito em seu ensaio "Dialética da Malandragem", ainda está associada a um tempo em que estas realidades nacionais eram dominantes:

[Hoje] Diante da extraordinária unificação do mundo contemporâneo sob a égide do capital (e da dinâmica enigmática do mundo dito socialista), aquela comunidade das nações é um conceito recuado da experiência histórica disponível, é um tempo morto da dialética. (*Que Horas São?*, p. 153).

A conclusão da formação nacional num tempo de unificação do mercado mundial diluiria também o traço específico do país. Trata-se, então, de um processo – a história universal como condenação – de desmonte da nação (cf. Carlos Nelson) em que, "de certo ângulo, em lugar da almejada europeização ou americanização da América-Latina, assistimos à latino-americanização das culturas centrais" (*Que Horas São?*, p. 36).¹⁵

O colapso da modernização

Aceitando a leitura de Kurz de que a queda dos regimes do leste europeu se deveu às novas condições de concorrência no "sistema mundial produtor de

¹⁵ Schwarz faz esta observação em "Nacional por subtração", a propósito das diversas e inusitadas funcionalidades do desconstrucionismo.

mercadorias”,¹⁶ Schwarz afina seus argumentos em torno da combinação deste processo com o anterior. Ou seja, o colapso do socialismo real seria apenas mais um momento da crise do capital em andamento desde as transformações de fins dos anos de 1960 e início dos 70, cujas bases no Brasil foram postas pelo golpe de 1964.

A crise em andamento teria justamente no início dos anos 1980 a sua data de estreia por estas terras. A inviabilidade do esforço retardatário de emparelhamento com os países centrais mostrava-se uma quimera na bola de neve da dívida externa e na impossibilidade de fazer do horizonte econômico a base de superação das iniquidades sociais. Os argumentos do período ditatorial de que os ganhos do impressionante crescimento daquele período em algum momento seriam distribuídos ficaram mesmo como peças de ideologia. A partir das duas últimas décadas do século XX o país entrou num estado de hibernação com enormes contingentes da população sobrando sem nenhuma utilidade econômica que valesse a pena.¹⁷

Poderíamos organizar e resumir as hipóteses interpretativas de Schwarz sobre o rumo do país em quatro teses a serem construídas sobre a desagregação em curso e o lugar específico da cultura:

1. [A integração da sociedade brasileira] perdeu o sentido, desqualificado pelo rumo da história. A nação não vai se formar, as suas partes vão se desligar umas das outras, o setor mais ‘avançado da sociedade brasileira já se integrou à dinâmica mais moderna da ordem internacional e deixará cair o resto. (*Seqüências...*, p. 57).
2. O ornitorrinco deixou de ser subdesenvolvido, pois as brechas [...] que faziam supor possíveis os indispensáveis avanços recuperadores se fecharam. Nem por isso é capaz de passar

¹⁶ É frequente a objeção a Kurz por supostamente substituir o conceito de modo de produção pelo de “sistema mundial de produção de mercadorias”. A bem da verdade, se esta não é a primeira sociedade produtora de mercadorias que existiu na história, ela é, no entanto, a única que fez desta forma social o eixo central de todas as relações humanas e, por conseguinte, que se tornou, por meio da centralidade que adquire esta forma, e sua força impulsionadora, uma sociedade mundial. Não implica, portanto, uma “substituição do conceito” de modo de produção capitalista, mas a definição precisa do que significa tal conceito como momento essencial da lógica estruturada socialmente em torno da valorização do valor na atualidade.

¹⁷ “[Nos anos 80] O nacional-desenvolvimentismo entrava em desagregação – e começava o período contemporâneo que [...] poderíamos chamar de ‘nosso fim de século’. [...] O processo de modernização [...] não se completou e provou ser ilusório. Nestas circunstâncias, a desestabilização dos sujeitos, das identidades, dos significados, das teleologias [...] adquiriu uma dura vigência prática” (*Seqüências...*, p. 158).

para o novo regime de acumulação, para o qual lhe faltam meios. [...] Trata-se de um quadro de 'acumulação truncada' [...] em que o país se define pelo que não é; ou seja, pela condição subdesenvolvida, que já não se aplica, e pelo modelo de acumulação, que não alcança. (Prefácio com perguntas. In: Oliveira, F. *Crítica da Razão...*, p. 15).

3. [...] suponhamos que a economia deixou de empurrar em direção a integração [...]. Se a pressão for esta, a única instância que continua dizendo que isso aqui é um todo e que é preciso lhe dar um futuro é a unidade cultural que mal ou bem se formou historicamente [...]. [...] a cultura formada [...] funciona como um antídoto para a tendência dissociadora da economia. [...] é preciso reconhecer que nossa unidade cultural mais ou menos realizada é um elemento antibarbárie, na medida em que diz que aqui se formou um todo, e que esse todo existe e faz parte interior de todos nós [...]. (*Seqüências...*, p. 57).
4. A contemplação da perda de uma força civilizatória não deixa de ser civilizatória a seu modo. Durante muito tempo tendemos a ver a inorganicidade [...] como um destino particular do Brasil. Agora ela e o naufrágio [...] aparecem como o destino da maior parte da humanidade contemporânea, não sendo, nesse sentido, uma experiência secundária. (*Seqüências...*, p. 58).

Estas teses parecem confirmar este lugar de um intelectual que sabe estar diante da barbárie e procura compreendê-la, elaborando de modo bastante sistemático este conceito.

Paulo Arantes

Paulo Arantes será um caso modelar de intelectual diante da barbárie. Na exata concepção de intelectual de J-P. Sartre: alguém que toma partido sobre todos os temas públicos. O rumo das coisas nos anos de 1990 e o vazio do filosofar num país em fim de linha foi o que produziu esta condição.

A introdução da filosofia no Brasil foi um complemento tardio do circuito cultural.

A criação do Departamento de filosofia da USP ocorre apenas nos anos de 1950. Esta aclimação tardia torna difícil a correspondência entre forma e conteúdo. Se tomarmos a filosofia moderna e os capítulos de seu nascimento (1. a emancipação do obscurantismo da religião no feudalismo; 2. o processo das formações do Estado Nacional e a transformação do Antigo Regime – a emancipação da sociedade civil burguesa), veremos que esta relação entre forma e conteúdo foi realizada a partir de uma reflexão acurada de um acontecimento quente, em que pensamento e realidade sempre buscaram o melhor ângulo para se 'adequarem'.

A filosofia no Brasil é um caso diverso. Ela se desenvolve no esforço de construir um sistema quando o Estado Nacional e a sociedade já estavam formados e a Inquisição enrolara sua bandeira fazia séculos. A relação tensa entre o modelo (francês: história das ideias e compreensão do desenvolvimento conceitual neste contexto) e o conteúdo distante (a realidade desconjuntada do país) são, por si, evidentes.

Na trajetória de Paulo Arantes, esta tensão é verificável. Sua produção intelectual poderia ser agrupada em três linhas (momentos) que se cruzam. A primeira vai do estudo 'aplicado' e clássico da filosofia, com sua temática de compreensão dos vínculos entre atraso e dialética na experiência intelectual alemã, italiana e russa do século XIX e início do XX. Nesta linhagem estão obras como *Hegel: a ordem do tempo*, e *Ressentimento da Dialética*. Uma segunda linha pode ser traçada a partir da temática da formação brasileira, sendo obras deste ramo *Sentimento da Dialética*, *Sentido da Formação* e *Um Departamento Francês Ultramar*. Por fim, a terceira linha reflete o desmonte da nação e incluiria *O Fio da Meada*, *Zero à Esquerda* e *Extinção*. Há certo sentido de recompor o espírito universal desde a periferia e sua medida seria o atraso como verdade última do progresso.

*Se a filosofia é um ramo tardio do circuito cultural,
então é impossível filosofar no Brasil?*

Que outra disciplina ou forma de reflexão ocupou o lugar que coube à filosofia nos países centrais? Como pensamos nosso processo de formação? Como sabemos, diversas formas de produção de pensamento ocuparam este lugar. Um primeiro caso foi a literatura brasileira, que cumpriu um papel relevante na formação de um sistema de autorreflexão (a literatura romântica e o dever patriótico etc.). Em seguida e no prosseguimento da missão da primeira, a crítica literária de fins dos sécs. XIX e XX. O ensaísmo não acadêmico de um

Joaquim Nabuco, de Euclides da Cunha; ou os intérpretes dos anos de 1930: Sérgio Buarque, Gilberto Freyre e Caio Prado, poderiam ser um terceiro exemplo. Por fim, a nova ciência social uspiana – a primeira elaboração teórica de conjunto ‘não aristocrático’ do Brasil.

A filosofia no Brasil, portanto, por ser um enxerto tardio ao nosso processo de formação nacional, para ter alguma correspondência entre forma e conteúdo, precisa buscar nestas outras disciplinas o conceito de formação, estabelecendo, com isso, um vínculo com o processo histórico já ultrapassado. Neste sentido é que adquirem importância as obras de Antonio Candido, Roberto Schwarz e outros. É no ensaísmo de Candido e seu programa de “ondular e variar” acompanhando uma “imagem nervosa do país” (*Sentimento...*, p. 12) que podemos encontrar uma figura perfeita na qual ensaio e dialética andam de mãos dadas, acompanhando o movimento do espírito num: “vaivém entre opostos [... que] barra o caminho de uma outra idéia de vida mental, baseada no desenvolvimento encadeado e cumulativo de idéias e problemas” (*Sentimento...*, p. 13), tão comum à tradição europeia da qual nossa filosofia era um enxerto.

O debate do conceito de formação remete a uma concepção dialética do processo sócio-histórico do Brasil. A dialética moderna foi se constituindo a partir da experiência europeia como explicação e autoconsciência do processo de emancipação cujo curso se abriu e fechou diversas vezes desde o século XVI.

Vistas as diferenças e os descompassos, não são um preciosismo teórico as perguntas: a forma de pensamento pode ser simplesmente transposta da experiência do centro para se pensar a periferia do capitalismo? A realidade da periferia pode ser compreendida com os mesmos modelos teóricos dos países centrais? A pergunta gira em torno do seguinte: cabemos nas mesmas figuras de representação? Estas perguntas se colocam porque, na formulação da dialética como “vaivém de caminho barrado”, parece não se produzir “o nexos entre processo cognitivo e evolução social”. Como pensa Schwarz, nesta imagem de “agitação turbilhonar” ocorreria uma espécie de “desgaste instantâneo por falta de atrito com a realidade” (apud *Sentimento...*, p. 13).

O sentimento de dualidade e a aclimação da dialética na experiência brasileira

A aproximação do “sentimento brasileiro” ao “sentimento da dialética” é uma construção obrigatória para quem quer pensar a realidade brasileira. As abstrações lógicas clássicas da filosofia ocidental nasceram da confluência entre

desenvolvimento da teoria e contexto histórico de acumulação do capital. O livro de Marx, *O Capital*, por exemplo, como momento mais elevado desta formulação, é um grande encontro crítico desta confluência. Nele, o processo cognitivo e a evolução social são apreendidos a partir dos mesmos objetos, que são a realidade histórica e sua lógica estruturante.

O Brasil se integra geneticamente em *O Capital* a partir dos caps. XXIV e XXV do Livro I, e isso impõe relações com as determinações lógicas desde o primeiro capítulo. Mas sempre de forma imperfeita, pois os fatos históricos não são precisamente as figuras abstratas da lógica. O encontro entre processo cognitivo e evolução social, desde essas terras, quando ocorre, seria um momento avançado da práxis emancipatória, pois teria como horizonte a negação da violência da expropriação originária da acumulação de capital mundial. Este lugar que é, ao mesmo tempo, um dentro e um aparente fora no qual nos constituímos. Desta condição, deriva o que Paulo Emílio chamou de dilema da “identificação e dissociação concomitantes”. A fórmula por inteiro é: “A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro” (apud *Sentimento...*, p. 15).

A lógica que se põe neste rabo do capital em que nos formamos é a forma contraditória do “Mesmo e o Outro”. Esta forma se repete na oposição local e universal como “regra geral de certas linhas evolutivas de nossa sociedade” (idem, p. 17). O tema da formação capta justamente este ponto definidor que torna inviável uma compreensão do Brasil numa lógica dialética progressiva, “porque se pode falar em dialética onde há uma integração progressiva por meio de uma tensão renovada a cada etapa cumprida” (idem, p. 17). Nosso processo é dual, de integração e diferenciação.

A formulação da dualidade contraditória e a dialética positiva

O processo histórico dos anos de 1950-60 teve um poderoso influxo modernizador nascido com a Revolução de 1930. Num quadro de abruptas transformações, toda uma geração¹⁸ de intelectuais assistiu ao país transitar de uma formação social agrária para uma formação urbano-industrial. Nesta situação de movimento e transformação, mesmo que vindos de cima, vai se criar

¹⁸ Paulo Arantes lista os seguintes autores do dualismo: A origem francesa, J. Lambert, Ignácio Rangel, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes etc.

uma percepção de se estar “nadando com a correnteza” (BENJAMIN; Tese XI).

É neste processo que se consolida a ideia do Brasil como um país inacabado em que o sentimento que temos da realidade teima em não se completar adequadamente com a imagem (europeia) do modelo. Nestas formas dicotômicas rígidas se “ofuscava o nexo interno [...] e bania a ‘dialética’ que [...] não deixava de solicitar” (idem, p. 26). Este esquema da dualidade (“notório equívoco sociológico” – idem, p. 31) começou a perder força com os avanços da “nova ciência social” uspiana. Perderá força também depois dos acontecimentos de 1964, uma vez que neste esquema caberia à burguesia nacional dirigir o processo de resolução das contradições dilacerantes da formação nacional, rompendo com “o nexos atrasado entre imperialismo e latifúndio, criando-se em consequência um mercado interno que integrasse a grande massa dos marginalizados” (idem, p. 35).

A formulação de uma dialética de ‘dualidade sem dualismo’

A ditadura, como é sabido, não impediu o desenvolvimento das forças produtivas. A liga dos vencedores, que uniu atraso e progresso, permitiu um notável desenvolvimento industrial e urbano. Desse modo, a explicação de tal fato não poderia se ater à análise do processo recente. É bastante presente a força estruturante desta dinâmica na formação nacional. Como perguntou Roberto Schwarz, “O golpe não exporia de maneira estridente as fraturas de um país de passado colonial?” (apud *Sentimento...*, p. 31).

Desprovido de um movimento cumulativo no qual os opostos se negam numa síntese, resta saber, então, o tipo de dinâmica, ou seja, que

modo da dialética esta oposição, que já identificamos como um sentimento comum que a realidade brasileira produz, desenvolve? Na formulação de A. Candido, segundo P. Arantes, se define a dialética como:

1- uma lei deste movimento [...]: alternância, gangorra, balanceio etc. Só que agora sabemos que não se trata de uma simples simetria estrutural, mas de uma mediação ancorada num dinamismo social. [...] uma dialética inclusiva portanto, que não parece ter fim, acomodando os opostos num sistema de equivalências e contaminações recíprocas” (*Sentimento...*, p. 44).

2- Conclui P. Arantes: “Tomada em acepção puramente negativa, seria o caso em voltar a falar em ‘dialética’, agora

uma dialética da instabilidade, de mesma linhagem dos movimentos sem progresso da consciência nacional dividida" (*Sentimento...*, p. 33).

A questão é que a dualidade não desaparece; continuamos percebendo a realidade como tal. No entanto, sabemos que estes opostos, longe de se anularem, se completam. Esta construção do entendimento da dinâmica da nossa realidade social, a sua modalidade própria de dialética – negativa – exige pensar uma "equação entre 'atraso' passado a limpo e auto-crítica da cultura burguesa" (*Sentimento...*, p. 55).

A figura da imobilidade

Não somos nem uma dualidade integrada, nem dois, mas uma unidade que congrega todas estas formas contraditórias: é uma "coerência de incompatíveis que se ajustam exatamente numa 'unidade contraditória'". Ou: "[Uma] unidade contraditória, onde há e não há dualidade" (*Sentimento...*, p. 71). A diferença é que o esquema de antagonismos irreconciliáveis exige crise e superação, e nesta constituição há "coexistência e reversibilidade constante". Nas palavras do próprio autor:

[Somos uma] dialética da reversibilidade caprichosa de norma e infração. Não uma dissonância lógica enquadrada pela teoria do valor-trabalho, mas um fato histórico. Essa a matriz prática da dialética, essa a origem do sentimento da dialética na experiência intelectual brasileira (*Sentimento...*, p. 79).

A dualidade é sentida porque é uma forma objetiva, isto é, ela revela um modo de ser que constitui valores, relações etc. Mas, para entendê-la, é necessário reconstruir esta forma, e não apenas identificar suas manifestações. Para isso, deve-se voltar novamente à leitura da formação e, agora, fazer "do centro de gravidade da História do Brasil" a história mundial: "Neste novo enquadramento, a periferia colonial se apresenta como o ponto nevrálgico em que o capitalismo metropolitano revela a sua natureza. Doravante a categoria básica vem a ser a noção inclusiva de Sistema Colonial" (*Sentimento...*, p. 85).

Foi Fernando Novaes quem deu este passo adiante em relação a Caio Prado Jr. Ele articulou a exploração colonial à passagem europeia ao capitalismo: "Éramos peças do Antigo Regime, isto é, de uma fase intermediária em que a desintegração do feudalismo e a expansão colonial andavam juntas"

(*Sentimento...*, p. 86). Coube à historiografia marxista europeia do pós-Segunda Guerra assinalar com mais ênfase o que se denominou “persistência do Antigo Regime”, para se explicar as vias de transição ao capitalismo na Alemanha e congêneres¹⁹. No caso brasileiro, após a Independência, esta persistência será notória. Na formulação de Schwarz: “Esse modo de produção [...] realiza a sua finalidade econômica, o lucro, seja através da ruína de formas anteriores de opressão, seja através da reprodução e do agravamento delas” (apud *Sentimento...*, p. 88).

Analisada a marcha do capital desde a segunda metade do século XIX, e a sua passagem para sua fase superior, como a denominou Lênin, podemos constatar que os progressos do capital se realizam através das formas arcaicas ou, o que dá no mesmo, o atraso passou a ser a verdade do progresso. A marcha do capital em nível mundial deixara de ser uma dialética positiva desde a grande primavera dos povos de 1848. A burguesia puxou a corda do freio do processo de emancipação que era a lógica abstrata da história europeia, sempre entendida como uma tendência e não como uma linha reta. Como concebe Paulo Arantes:

[1] “A razão de nosso modo de ser dual está nos avanços do capital e não numa compartimentação local idiossincrática”; portanto, “Nossa discrepância interna está por assim dizer mundialmente orquestrada” (*Sentimento...*, p. 89). E [2] a figura da dialética que acabamos por compor (a da imobilidade) revela “a falência da forma européia: sendo característica da vida nacional, aquela fratura passa a ser deliberadamente procurada [...]” (ibidem). Por fim, [3] nosso lugar nas figuras da dialética: “o atraso reproduzido pela modernização [...] confere à experiência brasileira, quer dizer, ao sentimento diferencial de uma sociedade em permanente confronto com o seu duplo além-mar [...] convergindo com os efeitos que nos países centrais decorriam do colapso da tradição burguesa” (*Sentimento...*, p. 100).²⁰

A barbárie é a própria lógica deste tempo e, por conseguinte, o resultado da história universal. Paulo Arantes, neste sentido, ao que me parece, representa um tipo paradigmático de intelectual diante da barbárie.

¹⁹ Cf. Mayer, A. A Força da Tradição: a persistência do antigo regime. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

²⁰ “São correspondências críticas (entre o centro e a periferia) afinadas com o esvaziamento planetário da civilização burguesa: nos países centrais, a partir da reviravolta de 1848 [...]; nos países periféricos, quando o Imperialismo tira conseqüências desta mesma metamorfose do capital” (idem, p. 101).

Referências bibliográficas

ARANTES, P. E. *Sentimento da Dialética na Experiência Intelectual Brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Falsa Consciência como Força Produtiva: nota sobre marxismo e filosofia no Brasil*. In: Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 19, novembro de 1989. São Paulo: CEDEC, pp. 37-46.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. *Iniciação à Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. *O Discurso e a Cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

_____. *A Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, E. da *Os Sertões*. São Paulo: Publifolha, 2000.

HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*. São Paulo: Loyola, 1995. v. 3.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

MAYER, A. J. *A Força da Tradição: a persistência do antigo regime*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à Razão Dualista/O Ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PRADO JR., C. *Evolução Política do Brasil: colônia e império*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1976.

SCHWARZ, R. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Seqüências Brasileiras: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

_____. *Que Horas São?: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

O SENTIDO E A FORMA

André Bueno¹

Quando comecei a estudar Letras, o Formalismo russo e o Estruturalismo francês estavam muito presentes nos currículos das Faculdades. Na mesma época, as posições da Poesia Concreta, ramo paulista da vanguarda construtiva na arte brasileira, tinham força no debate crítico. E ganharam uma presença mais atraente graças a sua relação com o Tropicalismo, sobretudo na canção popular brasileira. Pela via da vanguarda construtiva e suas polêmicas com a tradição crítica de esquerda, eu começava a ter acesso a um debate de longo curso, forte e cheio de variações, que ora opunha, ora aproximava, estética e política, vanguarda e realismo, literatura e sociedade. A outra linha forte no debate era a herança do Modernismo paulista, que desde cedo alimentou meu interesse e minha curiosidade. Com um destaque para Oswald de Andrade, a Antropofagia, a Poesia Pau-Brasil, o Matriarcado de Pindorama, o Bárbaro Tecnizado, e suas ressonâncias no Tropicalismo, em Glauber Rocha, Helio Oiticica, Zé Celso Martinez Correia, e outros artistas da época. De quebra, vinham os ecos das revoltas estudantis e dos movimentos libertários, um pouco por todo canto, alimentando um certo ar de utopia e renovação diante da grossa oposição entre stalinismo e capitalismo. Tradição libertária que, mais adiante, eu viria a entender como variações em torno do 'anticapitalismo romântico', definição dada por Georg Lukács e depois muito estudada por Michael Lowy, de maneira muito heterodoxa, como campo contraditório de revoltas, ora utópicas e emancipadoras, ora regressivas e fortemente conservadoras, mas sempre em desacordo com as formas que o capitalismo foi assumindo no mundo moderno.

Como cresci e estudei Letras durante a ditadura militar, a linha forte do debate político em estética chegava apenas como ecos, portas que se fechavam, referências que era preciso buscar com esforço, pois já tinham sido afastadas, ou estavam se afastando do debate público. Aqui, fica o registro de uma primeira lacuna, uma linha de força censurada e rasurada, que foi preciso reconstruir ao longo de muitos anos, até conseguir entender o que de fato estava em jogo. Ou seja, sem saber direito, fui crescendo no refluxo de linhas de força derrotadas, pegando aqui e ali uns cacos e uns estilhaços, quando não umas reduções grosseiras e interessadas, que dificultavam o acesso a um conhecimento de fato crítico da relação 'literatura e sociedade'. Assim sendo, vale registrar a

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFRJ. Pesquisador do CNPq.

caricatura que se fazia do pensamento de Georg Lukács, por exemplo, volta e meia reduzido a um reles comissário do povo, apenas interessado no sentido instrumental da literatura realista. Aparecia, digamos assim, o lado equivocado das análises de Lukács, mas se perdia de vista o ângulo forte e relevante do crítico húngaro. Ou então, para voltar ao Brasil, as reduções grosseiras que se faziam dos Centros Populares de Cultura e suas variações - na poesia, na canção popular, no cinema, no teatro, etc. Do modo como eram colocadas tais reduções, ficava parecendo, para o estudante incauto e desinformado, que toda a arte de esquerda se reduzia a panfletos medíocres, a engajamentos simplórios, levados adiante por gente sem talento, consumando uma terrível traição aos valores mais altos da arte, da estética e da literatura. Em resumo, a época favorecia um esquematismo, bastante interessado, que opunha de maneira radical e definitiva estética e política, arte e sociedade. Desse esquematismo resultava, como era de se esperar, uma espécie de repulsa diante da realidade, das impurezas do branco e da sujeira do mundo, que convinha evitar, caso se quisesse lidar com literatura de boa qualidade.

Como não havia mais espaço público para o debate crítico, nas Universidades ou fora delas, a tarefa de entender as posições em jogo tornava-se muito difícil, e os equívocos se apresentavam com incrível facilidade. Por certo que era muito mais fácil quebrar a cara, dizer besteira ou fazer afirmações dogmáticas, que ter uma formação rigorosa e exigente sobre as linhas de força e os problemas mais fortes da época e suas relações com a formação do mundo moderno. Lembro que o primeiro livro de Teoria literária que li foi uma compilação de textos do Formalismo russo, publicada em Porto Alegre, pela Editora Globo. Vieram depois os textos do Estruturalismo francês, na sua vertente mais seca e programática, onde se ensinava uma radical separação entre literatura e sociedade, significante e significado, sintaxe e semântica, tudo resultando em esquemas e diagramas com intenção científica, se não me falha a memória. Apontando, digamos assim, no sentido de cortar os vínculos da forma literária com tudo que lhe fosse externo e exterior, para ficar com o principal, que seria justamente a linguagem, a estrutura, a forma, o texto, o significante, etc. Para ser sincero, nunca tive por essas posições muita simpatia. Bastavam as minhas impressões de leitura, as informações sobre a época e a gravidade das situações que eu podia mais ou menos entender, para perceber que aqueles esquemas e gráficos descarnados, secos e puramente formais, deixavam de lado muita coisa que me interessava. Tinha sua graça o jogo estrutural que resultava sempre em esquemas parecidos, quer se tratasse de Fernando Pessoa, Oswald de Andrade, Rimbaud ou Drummond. Mas era, acima de tudo, um trabalho chato e

entediante. Sem esquecer que também se tratava de um trabalho confortável, que se eximia de pensar a vida histórica e social, sobretudo em mais um de seus momentos difíceis e sombrios.

Como parti do Formalismo russo, retomo as leituras da época. De fato, eram mais instigantes os esforços para entender o que seria específico da forma literária, por oposição a análises vagas, apenas impressionistas, ou diretamente derivadas dos símbolos, da psicologia, da biografia do autor, do contexto social, e assim por diante. Havia interesse na análise dos 'procedimentos' literários, para se entender como a forma era construída e elaborada. E havia interesse, também, no trabalho de entender a forma como 'estranhamento', como processo que tira o 'sentido familiar e automático da percepção da vida cotidiana, das coisas, dos objetos e dos seres'. Mesmo que se tratasse, muitas vezes, apenas de uma fenomenologia da forma, com perdão da palavra comprida. Essas referências críticas foram importantes, e mais adiante ganharam um sentido crítico forte, já no contexto da tradição do marxismo heterodoxo e suas formulações dialéticas, na Europa e no Brasil.

No ponto de partida, ficava claro para o estudante que era necessário e possível tomar distância da vida cotidiana, de suas repetições automáticas e do uso apenas pragmático e funcional da linguagem, levando os problemas para a esfera da forma, da elaboração da forma, dos procedimentos que permitem uma maior ou menor elaboração da forma literária. Já era um ganho, embora os problemas ficassem em aberto. Mais complicada era a relação entre literatura e sociedade, entre o que se chamava 'série literária e série histórica'. Ora andavam separadas, como mundos estanques, ora se aproximavam, mas de um modo que parecia pouco convincente, mais ou menos forçado, como se naquelas posições faltasse algo, um passo adiante, esclarecedor e de fato crítico. Parecia uma batata quente, jogada de mão em mão, causando sempre incômodo e desconforto. Quando se lia que o Formalismo russo teve relações com o Futurismo, justo no período em que entra em cena a Revolução, as coisas ficavam ainda mais complicadas, já que a relação 'estética e política' aparecia de maneira inescapável. Mas de um modo nada fácil e evidente. De fato, entrava em cena num jogo de forças muito difícil, numa época de crise e profundas mudanças sociais.

Para mim, o ponto de inflexão ficou sendo o poeta Vladimir Maiakovski, por ter catalisado arestas críticas e existenciais bem fortes. Por exemplo, quando a Poesia Concreta o reivindicava contra as posições de esquerda, lembrando a frase famosa do poeta – "não há arte revolucionária sem forma revolucionária"

- o estudante em formação caía em cheio no problema da relação 'literatura e sociedade', embora refratado por muitos 'poréns' e vários 'senões', mais confundindo que esclarecendo o debate. Antes de tudo, era evidente que para Maiakovski a poesia não era apenas linguagem, não se tratava de uma questão puramente formal. Já que o poeta russo tornou-se poeta como preso político, fez parte de uma vanguarda estética e apoiou um processo revolucionário, estabelecendo com os bolcheviques no poder uma relação, por sua vez atravessada por conflitos e tensões, que se resolveram pela via negativa. Como se sabe, o suicídio de Vladimir Maiakovski coincide com a ascensão da burocracia policial stalinista, e sua relação com os comissários do povo nunca foi fácil. Bem ao contrário, volta e meia foi criticado por ser boêmio, romântico, de origem pequeno-burguesa, hermético e 'incompreensível para as massas'. Críticas que equivaliam a uma condenação, sobretudo se viessem acompanhadas do rótulo 'formalista', como se veria ao longo da década de 1930, quando a contra-revolução mandou para os porões a arte de vanguarda da época, e para a cadeia, ou para o exílio, os artistas não afinados com a linha oficial.

Como se trata de um nó crítico difícil, melhorar tratar do assunto com cuidado, evitando o risco de jogar fora a criança com a água suja do banho. Mesmo para um estudante em formação, parecia claro que a literatura tem forma, faz uso de certos procedimentos, constrói através da linguagem verbal o seu sentido particular, que pode ser renovado e rompido, já que a História não é estática e está em movimento. O limite da posição também parecia claro: se a literatura é, apenas e tão somente, forma e linguagem, sem nenhum referente externo ou exterior, a si mesma bastando e em si mesma completando seu sentido, era possível falar em 'formalismo', já que todas as relações com a vida histórica e social eram cortadas. Até hoje, sinto com nitidez o quanto a posição é limitada, embora tivesse partido de um ganho importante, a saber, a consideração atenta e detida dos aspectos formais da literatura.

Quando a Poesia Concreta, em polêmica com as posições de esquerda, lembrava a frase de Maiakovski, acertava e errava, ao mesmo tempo. Acertava na crítica ao stalinismo, aos comissários do povo e ao uso político e policial dado ao termo 'formalismo', de passagem acertando na crítica à redução estética e política que ficou conhecida como 'realismo socialista'. Mas errava, em cheio, ao tentar trazer Maiakovski para a esfera programática da vanguarda construtiva, onde os problemas formais e de linguagem sempre ocuparam o centro dos debates e dos estudos críticos, sem elaborar uma relação crítica entre literatura e sociedade. Assim, caberia uma crítica ao 'formalismo' da Poesia Concreta, sem qualquer

conotação de censura ou enquadramento político. No outro pólo, dos Centros Populares de Cultura e da arte ligada à esquerda, caberia a crítica simetricamente oposta e complementar, a saber, o 'sociologismo', fazendo com que o peso da forma recaísse em excesso no contexto, na vida social e histórica, sem atentar muito para as particularidades da forma, da construção e dos procedimentos literários. Em ambas as posições, ficava faltando 'o senso crítico das mediações', que o estudante em formação, àquela altura, desconhecia. Justo por esse motivo, tendia a oscilar entre pólos isolados, ora percebendo as lacunas críticas quanto ao texto, ora quanto ao contexto. Como numa espécie de ir e vir, irresolvido entre a literatura e a sociedade, a forma literária e o processo social.

O mesmo valia para Oswald de Andrade, ponta de lança da vanguarda paulista vinda do Modernismo. As análises feitas pelo ângulo da Poesia Concreta enfatizavam sempre a inovação formal, a ruptura em relação aos gêneros tradicionais, a consciência de linguagem e quesitos da mesma esfera. Não deixava de ter seu interesse, mas por certo que reduzia muito a leitura, já que no meio do caminho ficavam o Brasil, a questão nacional, nossa relação com a Europa além, é claro, de toda nossa formação, antiga e moderna, escravista e urbana, colocando problemas que passavam longe da linguagem literária isolada. Perceber essas limitações, mesmo para um estudante em formação, levava a notar certas diferenças, bem relevantes, entre o projeto da Poesia Concreta e, por exemplo, o Tropicalismo e sua relação com a herança modernista. Certa vez, Gilberto Gil disse que o Tropicalismo era CPCs mais Poesia Concreta. De fato, a proximidade com a Poesia Concreta vinha junto com outras linhas de força, de jeito nenhum resumidas a uma visão apenas formal da poesia e da arte. Muito menos reduzindo toda a arte empenhada, assim como toda relação entre estética e política, a uma aplicação grosseira do realismo socialista e dos dogmas do marxismo ortodoxo. Ia ficando mais ou menos claro que o problema, a pedra no meio do caminho, ao contrário, estava justo no dogma formal, que bloqueava o avanço da reflexão crítica, rumo a uma noção de forma literária e estética que desse conta dos impasses e reduções. Vale dizer que o estudante em formação tinha diante de si um problema, mas de jeito nenhum o caminho das pedras, a saída do impasse, o modelo crítico que desse conta do que se apresentava separado ou reduzido.

O contraponto das posições formais defendidas pela vanguarda construtiva estava na escola crítica formada na Universidade de São Paulo, em torno e a partir de Antonio Candido. Não que o estudante em formação entendesse isso com facilidade, resolvendo os enigmas e superando os falsos problemas. Deu

trabalho, na verdade deu muito trabalho. Primeiro, para entender que não se tratava de 'sociologismo', voltado com inocência para os conteúdos, carregando consigo a ilusão de uma linguagem transparente, sem inquietação formal e afastada das pontas de lança no campo da arte, como que compondo o partido do atraso, já que toda consciência de linguagem, de ruptura, de forma nova e avançada, estaria no campo da vanguarda. O resumo é bom, e pode ser lido em Roberto Schwarz que é, como eu viria a entender ao longo do tempo, o crítico materialista e dialético, herdeiro tanto do melhor do método crítico de Antonio Candido e de uma certa tradição da crítica sobre o Brasil, quanto do melhor da tradição marxista heterodoxa, inquieta e criativa, cuja referência passa pelo Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt e pelo trabalho crítico de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e outros pensadores importantes. Mas também, vale a pena lembrar, herdeiro do melhor da crítica de Georg Lukács, em termos de formação da literatura europeia e de análises sobre o realismo em arte.

Escrito assim, ao correr da pena, sem sustos ou atropelos, parece simples. Mas não era, de jeito nenhum. A começar por Lukács, tido e havido como a besta fera do stalinismo, manifestação maligna que precisava ser combatida a qualquer custo, onde quer que se apresentasse e até mesmo, muitas vezes, mesmo quando nem se apresentava. Nesse capítulo, em particular, as posições da Poesia Concreta prestaram um notável desserviço, confundindo e reduzindo os problemas críticos com marcada simplicidade. Na época, tateando no escuro em tempo difíceis, não dava para perceber o óbvio, que só depois para mim se tornaria ululante, para lembrar aqui o insuspeito de stalinismo Nelson Rodrigues: o campo crítico de esquerda vinha de uma derrota recente e estava pagando o preço de derrotas ainda maiores, que culminariam com a derrocada da União Soviética e o final da Guerra Fria, lá pelo ano de 1989. No recuo, parecia a muita gente que era mesmo necessário romper qualquer relação entre arte e sociedade, estética e política, já que os diversos engajamentos pareciam fadados a dar sempre com os burros n'água. Ao contrário, era mais o caso de repensar essa relação, de livrar dos dogmas formais e dos esquemas sociais redutores as muitas maneiras de se representar a realidade em arte e literatura.

Naquilo que nos interessa mais, as posições do estruturalismo e das vanguardas construtivas e formais faziam carga 'contra o realismo em arte' e, mais fundo ainda, 'contra a própria representação da realidade em arte'. Para tanto, era preciso reduzir o realismo e as formas de representar a realidade em arte, antigas e modernas, na vanguarda e na retaguarda, a meros efeitos de realidade, ilusões referenciais,

ingenuidade quanto à linguagem e a forma literária, fechando o círculo em torno de uma abstração: a forma estética em si mesma e para si mesma voltada, como que num estranho e difícil solipsismo.

Parecia uma manobra interessante e sedutora, mas na verdade se tratava, a meu ver, de uma redução e um limite, que incomodavam e precisavam ser pensados.

Que a forma estética é construída, feita de linguagem e figuras de linguagem, de procedimentos e artifícios, resultando em uma certa impressão de realidade, criando uma espécie de pacto entre o texto e o leitor, estava claro. Rompia-se assim a ilusão de que a forma estética era mera reprodução fiel e direta de algo que lhe seria exterior, a saber, os referentes externos, dos contextos sociais e históricos. Mas era muito menos evidente o passo decisivo, que separava por inteiro texto e contexto, significante e significado, literatura e sociedade, formas literárias e processos sociais, como esferas isoladas e sem comunicação. Ficava faltando, como o estudante aprenderia, ao longo do tempo e com muito trabalho, 'o senso preciso das mediações' que relacionam essas esferas, em movimentos de análise elaborados, que podem trazer à tona um campo complexo e contraditório de leituras, análises e interpretações. Ou seja, a lição principal era a seguinte: 'a crítica que relacionava literatura e sociedade, levando em conta o senso cuidadoso das mediações, resultava em análises que expandiam e aprofundavam os sentidos da relação literatura e sociedade'. Bem ao contrário das posições que argumentavam, e ainda argumentam, que essa relação sempre empobrece o sentido do texto literário e de sua interpretação. Como que cometendo, digamos assim, um atentado contra as sutilezas estéticas da forma literária.

Esse tipo de consideração detida e cuidadosa do texto literário não poderia ser encontrado nem na posição apenas 'formal', nem na posição apenas 'sociológica', já que ambas não levavam em conta, ou consideravam pouco, 'a importância das mediações para se entender o sentido ao mesmo tempo social e estético da forma literária'. Problema que podia ser percebido tanto nas análises conservadoras, quanto nas posições que se queriam avançadas e progressistas. Ou se fechava questão em torno da estrutura e da forma interna do texto, ou se desconsiderava a estrutura em favor de um salto direto em relação à realidade social e histórica. Aos poucos, foi possível perceber que se tratava de um falso problema, composto por reduções simétricas e complementares, pouco capazes de dar conta da relação dialética que precisava ser elaborada e precisada. Mesmo hoje, lendo o que acabo de escrever, exposto de maneira breve e esquemática, parece um falso problema de fácil solução. Mas não era, e continua não sendo até hoje.

Evitar o jogo das reduções diretas e mecânicas, mesmo com as melhores intenções, não é nada fácil, exigindo paciência e muito trabalho crítico. Sobretudo quando se simpatiza com as posições dos autores de nossa predileção, e se tem a tendência de misturar níveis separados de análise, saltando direto para conclusões apressadas e pouco elaboradas. Observação que, no meu caso, equivale a uma relativa autocrítica. No que diz respeito à posição puramente fechada e formal, ao longo dos anos fui perdendo mais e mais o interesse pelo debate, que me parecia muito limitado e restrito, fechado em si mesmo e, a seu modo, também esquemático e mecânico, incapaz de dar respostas particulares a textos também particulares, sempre pedindo precisões analíticas e críticas. Como se pode notar, configurar um campo preciso de problemas particulares e fazer análises específicas e situadas de textos literários coloca uma exigência das mais difíceis, coisa que Roberto Schwarz sempre tem colocado como premissa. Basta, para seguir com o assunto, verificar o conjunto nada extenso de ensaios dialéticos rigorosos, dentro e fora do Brasil, para se avaliar melhor a extensão da dificuldade.

Com isso, já se apresenta a resposta aos impasses e falsos problemas que confundiam o estudante no passado, quando as posições ficavam polarizadas e separadas, sem um movimento e uma dinâmica que as relacionasse. Por certo que esse caminho não poderia ser encontrado no campo da ortodoxia marxista, que sempre tendeu a fazer crítica literária puxando os textos para seus dogmas e pressupostos, com prejuízos relevantes, tanto estéticos quanto políticos. Tampouco poderia ser encontrado na simétrica oposição entre 'populismo' e 'elitismo', já que aquele se identifica de maneira sentimental e fácil com seus objetos de estudo, e este se coloca sempre numa posição olímpica e onipotente, situada fora e acima dos conflitos sociais e suas formas de contradição. E nem poderia ser encontrado na posição em que textos dialogam apenas com outros textos, sempre a partir de si mesmos e a si mesmos referidos, formando uma cultura do significantes alheia aos significados sociais e históricos, vistos como que uma intrusão inútil da sujeira do mundo no mundo dos puros cristais da forma bem construída. Em todas essas posições, me parece que fica sempre faltando a lição crítica principal, que é muito justamente a consideração atenta e cuidadosa da dimensão, ao mesmo tempo estética e social, da forma literária. Como se aprende lendo Theodor Adorno, é no mais profundo da forma estética que se encontra cifrada a matéria social, depurada e mediada. De passagem, pode-se mencionar uma diferença entre Antonio Candido e Theodor Adorno. Para o crítico brasileiro, como no verso de Montale, *tendono all'á chiarità le cose oscure*. Para o crítico alemão, a forma literária ao mesmo tempo pede e recusa interpretação, sobrando sempre algo de enigmático, irredutível à

luz clara da razão crítica. Como isso me levaria longe demais, fica aqui apenas a referência ao assunto, deixando para outra ocasião o debate.

Trazendo o assunto para o chão mais próximo da crítica brasileira, vale a pena fazer algumas breves considerações sobre o método crítico de Antonio Candido e de Roberto Schwarz. Começando pelo mais fácil, a relação entre literatura e sociedade é uma constante nas análises de ambos os críticos. Caminhando em direção ao mais difícil e elaborado, a petição de princípio, que manda relacionar texto e contexto, é apenas uma indicação muito genérica e imprecisa, que se apresenta em muitos outros críticos, com resultados os mais variados. Pode-se dizer que a força do método crítico de Antonio Candido tem a ver com um trabalho cuidadoso de análise, que evita os problemas simétricos e complementares do sociologismo e do formalismo, elaborando sempre as necessárias mediações. Para tanto, ao longo de uma longa carreira, com muitas referências importantes, Antonio Candido depura os equívocos e dá força aos pontos fortes das análises formais e sociais, tendo ao centro uma consideração detida e cuidadosa de cada texto literário que se apresenta para análise, buscando sempre as chaves de interpretação necessárias para cada texto em particular, escapando assim das generalidades, das imprecisões e das camisas de força teóricas.

Ou seja, o modo brusco e apressado com que muitos críticos forçam uma certa teoria para analisar os textos literários, sem levar em consideração as particularidades e os traços específicos e distintivos da forma que estão analisando. Longe de ignorar ou descartar o que há de forte nas análises formais, Antonio Candido as leva em consideração, trazendo para seu campo de interpretação empenhada o que considera relevante. Porém, com igual cuidado, percebe e vai além dos limites postos pela análise apenas formal do texto literário, entendidos muito propriamente como reduções que deixam de lado certas áreas de sentido importantes para um entendimento aprofundado do texto. No outro extremo do problema, a paixão pelo concreto e pelo empenho político não fazem com que o crítico fique cego para os limites das abordagens que desconsideram a forma literária, jogando todo o peso da análise nos contextos sociais e históricos, com isso de fato fazendo da literatura um pretexto, volta e meia instrumental e pragmático, para apoiar certas posições políticas, diretamente situadas no campo das disputas ideológicas. Tendo essas referências em conta, o método crítico de Antonio Candido desenvolveu um apurado e cuidadoso senso das mediações, justo na relação literatura e sociedade, analisando como o que é externo ao texto torna-se interno, resultando numa forma que tem

relativa autonomia em relação aos contextos sociais e históricos, embora deles se nutra, através de variados processos de seleção e de combinação, por essa via estilizando linhas de força importantes da vida social e histórica.

É sempre uma lição proveitosa perceber como Antonio Candido elabora em suas análises um sentido forte de texto e de contexto, sem perder de vista os procedimentos estéticos da construção literária, mas tampouco deixando de lado o movimento do que é contraditório, explorando o tempo todo o jogo dos contrários, dos avessos, das refrações mais mediadas e complexas, que exigem sempre paciência e muita capacidade no trabalho de trazer à tona sentidos e relações que não se apresentam na superfície mais óbvia e próxima das leituras e das análises. Por certo lições de mestre, que se debruçam sobre os textos com sensibilidade estética, erudição, paciência, imaginação e um sentido muito forte e nada dogmático do que se possa entender como empenho social no campo da literatura. Como já foi notado, são movimentos táticos muito inteligentes, que evitam o alarde dos debates em torno dos métodos, sobretudo porque depois do alarido e do debate aceso em torno das questões de método muitas vezes resulta pouca crítica literária de boa qualidade. Evitada a cortina de fumaça, a um observador desatento poderia parecer que Antonio Candido é infenso às posições teóricas que se dão em torno das interpretações dos textos literários, sempre em disputa, o tempo todo puxando o sentido nessa ou naquela direção.

Pode-se dizer que, sem alarde, o método crítico de Antonio Candido traz para sua esfera de elaboração aquilo que considera relevante e forte das posições em disputa, inclusive do campo adversário, onde pareceria desnecessário buscar pontos de apoio. É o caso, bastante conhecido, mas que vale a pena lembrar, do modo como o crítico aproveita, em outra direção, certas lições formais do *New Criticism* e do *close reading* da escola criada no Sul dos Estados Unidos. Se partisse de uma posição dogmática, por definição fechada e estreita, nada haveria a aprender com um grupo de críticos do Sul conservador dos Estados Unidos, com uma visão elitista da cultura e da sociedade. O movimento de mestre consistiu, justamente, em aproveitar o principal da lição analítica, trazendo-a para o campo socialista e democrático do qual faz parte. Na mesma direção, Roberto Schwarz nota a curiosa aproximação entre Adorno e Allen Tate. Curiosa porque um conservador norte-americano, culto e elitista leu e gostou das análises de um crítico alemão, de esquerda e marxista, justo pela consideração detida e forte da forma literária. O ponto de aproximação estava em tratar a forma estética como um lugar avesso ao utilitarismo, ao pragmatismo e aos usos instrumentais da arte. Mas terminava aí a aproximação, já que o crítico sulista estava de fato sentando

praça contra o utilitarismo dos ianques, das regiões industriais e comerciais dos Estados Unidos, ou seja, do Norte industrializado versus o Sul de herança escravista e aristocrática. Enquanto o crítico alemão estava interessado numa crítica do capitalismo em suas formas avançadas. Mais que isso, uma crítica elaborada na encruzilhada histórica que tinha como linhas de força o nazismo e o fascismo, a dogmática das posições oficiais alinhadas com o stalinismo e suas grossas reduções, assim como o capitalismo de consumo e a indústria da cultura em expansão, cujo centro mais forte estava justamente nos Estados Unidos. Nas questões de fundo, as principais, não poderia ser maior a distância que separava o crítico norte-americano e o crítico alemão exilado nos Estados Unidos.

Na mais que sensível questão do engajamento político, a lição crítica de Antonio Candido e de Roberto Schwarz não poderia ser mais afinada com o melhor da tradição marxista heterodoxa, aberta e criativa, sempre avessa a reduções e fórmulas prontas, ancoradas numa ilusão de proximidade com as disputas políticas imediatas e suas variações mais acesas e convidativas. É uma lição importante perceber como os dois críticos tomam distância do mais próximo e mais evidente, evitam os esquemas genéricos e fechados, deixando de lado os falsos problemas episódicos e circunstanciais, sem perder de vista as questões de fundo, as que de fato definem um método crítico empenhado que leve em conta a dimensão ao mesmo tempo social e estética da forma literária, passando pelas mediações e contradições que atravessam e relacionam os textos e os contextos. Como muitas vezes passa despercebido, é importante frisar que essa atitude crítica paciente, cuidadosa e elaborada é a melhor defesa que se poderia esperar justo da posição empenhada e socialmente avançada. Por certo que esses ganhos nunca são levados em conta por aqueles que desejam reduzir o método crítico de Antonio Candido e Roberto Schwarz a uma rasa e redutora sociologia da literatura, insensível às sutilezas da forma, às nuances estéticas e aos jogos mais elaborados do pensamento. Tem sua graça, depois de ler com atenção as melhores análises de Antonio Candido e de Roberto Schwarz, imaginar que se trata de conteudistas sem imaginação, sem consciência de linguagem, sociólogos avessos às formas mais avançadas da literatura moderna, quer na poesia, quer na narrativa.

Na verdade, os movimentos táticos das análises de Antonio Candido e de Roberto Schwarz - guardadas certas diferenças que se poderia levar em conta, e que dizem respeito justamente à relação com o marxismo, que é a inspiração constante de Schwarz, mas nem sempre a de Candido - fazem uma brilhante

defesa da crítica empenhada de esquerda, contra seus oponentes à direita e, muitas vezes, avançando em relação às reduções vindas da própria esquerda. No principal, resulta uma noção crítica de forma literária muito elaborada e nuançada, de fato muito distante das reduções sociológicas e formais. Dessa lição principal, que só pode ser percebida através de uma leitura também cuidadosa e atenta das principais análises de Candido e Schwarz, deriva um outro ponto que merece atenção: digamos que o método crítico de ambos escapa tanto do 'formalismo da pura forma' sem referentes externos, quanto do 'formalismo dialético', que às vezes produz esquemas complexos e elegantes, mas alheios à dinâmica efetiva dos processos históricos e sociais. O que nos levaria a um patamar mais elevado e complexo da discussão, muito mais difícil que os ataques e contra ataques mais evidentes, já parte corrente do senso comum nos estudos de literatura e na área das Letras. Digamos que uma espécie de 'dicionário das ideias prontas', um 'tolicionário' descuidado, aqui referido lembrando Gustave Flaubert. Diga-se de passagem, arsenal de lugares comuns e de frases feitas muito eficaz no dia a dia dos debates, das aulas, dos congressos, dos artigos, das dissertações e das teses que tratam de literatura. Mais do que apenas darem para o gasto, também, muitas vezes, servem para firmar e consolidar reputações. Tendo como método as frases feitas, acianas, ditas com pompa e circunstância, a partir das alturas onde se situam os medalhões da academia.

Mas também se pode considerar o avesso do que acabo de escrever. Como a obra de Antonio Candido é a mais importante da crítica literária brasileira, a sua posição é defendida não apenas por críticos do porte de Roberto Schwarz. Há também, e merecem atenção, meios e modos de usar as lições do mestre como aval justamente para repetições de esquemas, de frases feitas, de posições de princípio genéricas, às vezes levando o crítico para um vago liberalismo, onde teríamos apenas mais um grande humanista, erudito e letrado, deixando de lado a paixão pelo concreto, a crítica do capitalismo e o inconformismo diante das injustiças profundas que definem a sociedade brasileira. Não deixa de ser uma maneira insidiosa de esvaziar, por dentro e elogiando, a força crítica e empenhada do método de Antonio Candido. Mas seria de uma inocência alvar supor que, no jogo social das posições e interpretações em disputa, nas lutas por carreiras e ascensão no campo acadêmico, essas posições não fossem comuns e constantes.

Como a partilha do sensível e do inteligível está sempre em disputa, cabe tomar partido, no sentido forte posto por Walter Benjamin. Primeiro, para salvar a tradição do conformismo, que age sempre no sentido de esvaziar as inquietações, problemas e linhas de força mais difíceis da literatura e da arte, num movimento que

conduz aos monumentos, aos museus e às academias. Segundo, porque a pior forma de empenho é aquela que se declara neutra, colocando-se numa ilusória e inexistente posição situada fora e acima das disputas pela partilha do sensível e do inteligível. Como esse assunto passa sempre por um campo minado, cabe esclarecer: qualquer leitor de Walter Benjamin conhece a riqueza da imaginação dialética que traz à tona inúmeros níveis de leitura e de interpretação, com a atenção situada em textos particulares, muito precisos e sutis, resultando em análises as mais originais. É resposta suficiente para os que consideram qualquer empenho social e político o caminho certo para o reducionismo que perde de vista as sutilezas da dimensão estética. De outro ângulo, cabe notar, como já o fez Beatriz Sarlo, que Benjamin tornou-se, em época recente, uma espécie de pau para toda obra. Por essa via, tudo é flânerie, errância, vacância, ruína e alegoria, e os textos literários seriam sempre o campo aberto de todos os possíveis. Fica faltando, como é fácil notar e importante frisar, a crítica do capitalismo, crucial para a imaginação dialética de Benjamin. Por certo que heterodoxa, combinando romantismo, messianismo judaico, surrealismo e marxismo. É curioso notar que o livro sempre citado tem por título “Charles Baudelaire - um lírico no apogeu do capitalismo”. Sem a crítica do capitalismo, teríamos uma outra coisa, fora de contexto e redutora da imaginação dialética. Pelo pior ângulo, teríamos um Walter Benjamin pós-moderno, relativista e esvaziado da sua dimensão ética mais profunda, inseparável da crítica do que é injusto e violento em relação aos que são vencidos pela história do capitalismo. Nesse caso, o crítico judeu-alemão precisa ser protegido de seus estranhos admiradores, que o levam a engrossar o cortejo triunfal dos vencedores, como um conformista entre outros muitos conformistas.

Como vocês sabem, o assunto pode ser levado adiante com facilidade. Basta lembrar que essa tradição crítica a que me venho referindo, empenhada e que passa por leituras heterodoxas do marxismo, nunca foi um campo unívoco, definido de maneira fechada em relação às posições ortodoxas, à direita e à esquerda. Bem ao contrário, quem se der ao trabalho de acompanhar a formação desse campo crítico, há de notar muitas variações e divergências relevantes, volta e meia envolvendo questões de fundo, que só se entendem bem através do estudo cuidadoso e atento dos problemas em jogo. Trata-se, como se sabe, do marxismo ocidental e sua formação crítica internacional, associado ao trabalho, no campo da crítica de literatura e de cultura, de Georg Lukács e Antonio Gramsci; Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Ernst Bloch; Bert Brecht; Jean Paul Sartre;

Raymond Williams e Fredric Jameson, para ficar nos nomes mais relevantes, já que essa mesma tradição a que me venho referindo inclui outros pensadores importantes. Entre nós, não é exagero dizer que Roberto Schwarz é o capítulo vivo do marxismo ocidental.

Voltando ao Brasil, vale a pena notar que o leitor de Roberto Schwarz, caso chegue ao debate desarmado, poderá ser facilmente enganado pela concisão das análises e pelo uso muito econômico de citações. Pode parecer que o crítico passou ao largo dos problemas teóricos, quando se trata exatamente do contrário: é notável a maneira como a tradição crítica, não apenas marxista, foi filtrada, depurada, lida e entendida, resultando em análises que buscam sempre dar o passo adiante, mirando uma acumulação crítica e processos formados, no texto e nos contextos sociais e históricos. A mim, parece que há um parentesco com as boas análises de Benjamin, de Adorno e de Lukács, tendo ao fundo a leitura heterodoxa do marxismo e o método crítico de Antonio Candido. Gosto de fazer, na sala de aula, o seguinte exercício: ler em voz alta, com calma, linha por linha, palavra por palavra, Benjamin, Adorno ou Schwarz, analisando, digamos, Kafka ou Machado de Assis. Do exercício de leitura resulta uma visão sempre mais complexa e contraditória dos assuntos em pauta, levando o leitor e o estudante para longe das confortáveis posições do senso comum, das ideias prontas, das referências esvaziadas de sua força crítica, da conversa fiada, tomando o lugar, justamente, e pedindo perdão pelo, talvez, pleonasma, do que é complexo e contraditório. E continua sendo, cada vez, quanto mais se lê e se traz à tona níveis de sentido inesperados, volta e meia na contramão das análises e figuras críticas mais ou menos ossificadas e estabelecidas, onde reluz o falso brilhante do conformismo esclarecido.

De volta ao começo, fico lembrando dos problemas que me faziam pensar quando comecei a estudar Letras. Ao centro, como já foi dito, a oposição entre formalismo e sociologismo, entre as questões formais da literatura e da leitura e as dimensões sociais e históricas. Ou seja, as sempre complicadas relações entre texto e contexto, literatura e sociedade, forma literária e processo social. Nas duas pontas do processo, simétricas e complementares, havia reduções, mais ou menos grossas. Nunca será demais frisar, e o faço para mim agora mesmo, a força do método crítico que leva em conta as mediações, que tem sempre presente o senso das mediações, de tudo que é complexo e contraditório, no movimento que liga literatura e sociedade, texto e contexto, forma literária e processo social. Nunca será demais lembrar, e também o faço para mim agora mesmo, como é difícil levar a sério e dar consequência a esse método crítico e suas implicações.

Caso não se possam fazer análises nessa direção, continua valendo a pena passar adiante a força desse método crítico e sua maneira de evitar reduções, falsos problemas, oposições irrelevantes, lugares comuns e generalidades vazias. Essas sim, fáceis de fazer e de sair repetindo pela vida afora. Um pouco como naquele poema de Vladimir Maiakovski, que trata dos homens-escada, que sobem na vida sem dizer nada. Por certo que muito como na “Teoria do medalhão”, de Machado de Assis, que ensina os meios e modos de se dar bem sem se comprometer, aderindo ao poder e ao existente sem maiores problemas. Porque, como se sabe, a sombra do poder favorece a percepção estética e torna o espírito crítico sutil e sensível à boa literatura. Talvez, tirando-se a ênfase retórica, um tanto daquela posição de Bert Brecht, que dizia como eram importantes os que lutam, os que lutam várias vezes, mas sobretudo os que não desistem de lutar. Ou então, quem sabe, como aqueles que buscam sempre no inferno aquilo que não é inferno, na vida negada aquilo que não é negação da vida. E insistem. Já que lembrei Italo Calvino na frase anterior, termino com uma citação do escritor italiano, do bem conhecido livro *Le città invisibili*, que consta como epígrafe no livro “O discurso e a cidade”, de Antonio Candido: “Ninguém sabe melhor do que tu, sábio Kublai, que nunca se deve confundir a cidade com o discurso que a descreve. No entanto, há uma relação entre ambos”. Pensar essa relação é o nosso assunto.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Notas de Literatura I*. São Paulo, Duas Cidades/Editora 34, Coleção Espírito Crítico. Trad. Jorge de Almeida, 2003.

ADORNO, Theodor. *Prismas - crítica cultural e sociedade*. São Paulo, Editora Ática. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas III - Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo, Brasiliense. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas - magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense. Trad. Sérgio Paulo Rouanet e Jeanne Marie Gagnebin, 1985.

CAMPOS, Augusto e Haroldo; PIGNATARI, Décio. *Teoria da Poesia Concreta*. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

CRÍTICA DA IMAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira - momentos decisivos 1750-1880*. 10ª ed., revista pelo autor, Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

CANDIDO, Antonio. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1993.

SCHWARZ, Roberto. *O Pai de Família e Outros Estudos*. Rio: Paz e Terra, 1978.

SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as Batatas - forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 2ª ed., São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.

SCHWARZ, Roberto. *Um Mestre na Periferia do Capitalismo - Machado de Assis*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1990.

PARA QUE CRÍTICA CULTURAL?

Pedro Rocha de Oliveira¹

Emprego cultural do conceito de indústria cultural

Indústria x Cultura

O conceito de indústria cultural quer ter um teor eminentemente histórico-crítico. Por um lado, esse conceito sugere o reconhecimento da novidade histórica – agora já antiga – da expansão do empreendimento capitalista para mais uma esfera da reprodução social. Nesse sentido – e para sermos rigorosos – o conceito fala do fenômeno econômico específico da acumulação de mais-valia através de investimentos em capital constante (maquinário, tecnologia) e capital variável (trabalhadores assalariados) para produzir objetos cuja finalidade última é – e tem que ser – serem vendidos com lucro, ou seja, mercadorias culturais: imagens, sons, conceitos, espírito, sofisticação, refinamento, diversão, entretenimento, esclarecimento. Por outro lado, no conceito está também a implicação de que a esfera cultural se degrada quando se torna uma função do capital. A autonomia da esfera artística – levada a cabo e celebrada na passagem da sociedade hierárquica medieval, determinada pela expressão de valores religiosos, para a sociedade burguesa desencantada e racionalmente organizada – é atacada pela sua submissão à esfera do econômico. Os valores especificamente espirituais são traídos pela prosaica comercialização em termos de preço.

Pipoca x Cult

Da consciência dessa traição nasce a diferenciação industrial de tipos diferentes de produtos: os filmes *cult* e os filmes 'pipoca', a música erudita para gostos refinados e a música de entretenimento, e a opção, na programação de sábado à tarde, entre um descompromissado passeio pelo *shopping* e uma edificante visita à exposição no centro cultural (seja para interagir com as instalações, seja para apreciar distanciadamente os quadros de uma já extinta vanguarda). A possibilidade de diferenciar entre esses dois tipos de produtos é

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

coetânea à possibilidade de fazer a crítica dos produtos culturais que primam pelo elemento comercial – ou seja, a crítica que exige produtos culturais melhores – e também a um estado de coisas em que o consumidor de cultura está numa posição equidistante frente a todos os inúmeros itens do populoso universo de produtos culturais disponíveis – de Shakespeare a Sidney Sheldon, de Bach a Richard Clayderman.

Cultura & Indústria: Divisão do Trabalho

Nessa perspectiva, o elemento comercial e o elemento espiritual (ou propriamente cultural) do produto cultural são contrários, mas não incompatíveis. É possível reconciliar a qualidade propriamente artística com o caráter de mercadoria: é possível, por intermédio da compra de um ingresso, penetrar numa boa exposição das obras de Paul Klee; é possível pagar para assistir a um bom filme de algum diretor iraniano ou eslovaco; é possível comprar um CD com uma excelente interpretação daquela sonata de Beethoven; é possível entrar na livraria e sair com uma sacola cheia de livros bons (e não de *best-sellers*). Se essa perspectiva fosse transformada em uma tese teórica, ela teria fácil sustentação histórico-social: bastaria apelar-se para o fato de que, para começar, o artista especializado, na medida que dedica todo o seu tempo a desenvolver sua técnica e refinar seu espírito, precisa ter uma relação (ainda que oblíqua) com o comércio, de modo a subsistir. O artista especializado só pode existir numa sociedade marcada por uma divisão social do trabalho mais ou menos sofisticada e rígida: enquanto ele lida com a arte, os outros produzem os víveres. Depois, seja por intermédio dos mecenas, seja por comercialização direta, os resultados da arte serão trocados por víveres, inevitavelmente através da mediação do dinheiro. Todas as nossas referências de alta cultura tiveram que inserir-se de alguma forma nesse esquema – de Michelangelo a Kieslowski, passando por Beethoven e Thomas Mann – mas isso não impediu que esses grandes gênios produzissem obras que, por um lado, nos estimulam a sensibilidade e a imaginação, nos dão prazer e enriquecem a vida, e, por outro, podem ser adquiridas hoje numa loja perto de você – já que o processo de produção dessas obras desde sempre envolveu um momento de aquisição.

Cultura & Indústria: Lei Formal

A esse elemento de respaldo histórico-social da tese da compatibilidade possível entre arte e mercadoria, pode ser adicionado um elemento lógico-filosófico

que corresponderia à descrição da possibilidade da arte e da alta cultura não em termos sociológicos, mas – fazendo justiça à autonomia do estético – em termos propriamente artísticos, ou seja, formais. A arte é a maneira artística de organizar, agrupar, dispor, controlar um material sonoro, visual e/ou linguístico. Na medida que esse material está disponível no mundo ordinário não-artístico, a organização propriamente artística do mesmo material – chamada forma artística – precisa dispor desse material de maneira a contrastar com os modos quotidianos de seu aparecimento.² Assim, a genialidade de Beethoven está na lógica singular que ele era capaz de impor aos sons, na maneira como algo nessa lógica contrasta com o comportamento dos sons no mundo extra-artístico. Se os sons, aí, são ferramentas para expressar sentidos – na fala, no apito do trem, na sirene do bombeiro, no gemido de dor – na música, o que os sons expressam são eles mesmos: o material sensível não é submetido a uma lógica extrínseca, mas torna-se matéria para si próprio. A forma artística é a disposição do conteúdo lógico-sensível segundo suas próprias demandas, seus sentidos intrínsecos. Através da forma artística, o que fala é o conteúdo, é a matéria, e as boas ideias artísticas são aquelas que se aniquilam enquanto ideias e permitem à sensibilidade vir à tona em (aparente) liberdade.³ Pois bem, essa lógica formal – segue a formulação apologética – é um traço interno às obras; é algo que não só está fora do alcance do contexto social da mercadoria como é – “ora, sejamos realistas” –, em parte, possibilitada pela especialização do artista, pela divisão do trabalho e, portanto, pelo contexto social da mercadoria. O fato de que tem gente que paga salários para trabalhadores que operam máquinas que produzem CDs de Beethoven, caixas para os CDs de Beethoven, folhetos para os CDs de Beethoven e embalagens para os CDs de Beethoven, e obtém lucro através da exploração da mais-valia que é realizada

² Trata-se, em parte e em linhas gerais, da caracterização que Adorno empreende do problemático espaço da arte em sua *Teoria Estética*. Essa caracterização está amparada, sobretudo, na arte moderna das vanguardas (embora não se limite a ela), na qual esse elemento contestador frente ao material sensível do quotidiano adquiriu consciência de si, seja através dos manifestos, seja através do caráter eminentemente reflexivo das obras mesmas: trata-se de obras que, rompendo com a referência mundana do realismo dominante nos períodos anteriores, falam todo o tempo de si mesmas e da arte em geral.

³ Vale deixar indicado que há uma oposição entre a noção (adorniana) de liberdade aparente e aquela (schilleriana) de liberdade na aparência, segundo a qual a “contemplação” propiciada pelo espaço estético é um “modo da liberdade” (BARBOSA, R. Tradução de: R. Barbosa. Schiller ou sobre a beleza. In: SCHILLER, F. *Kallias ou sobre a beleza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 21). É ponto fundamental da teoria adorniana da cultura que a libertação da sensibilidade através da arte não só não é uma liberdade real, como, em certo sentido, a ideia de “liberdade espiritual” é parte do mecanismo de entrave à liberdade real (c.f. ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. Tradução de: G. A. de Almeida. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Prefácio, pp. 14-15). Azar de Adorno não ter enfatizado suficientemente esse aspecto de sua teoria.

na venda desses CDs de Beethoven, não tem nada a ver com a maneira como Beethoven organizou o material sensível dos sons. A Nona Sinfonia – suas peculiares características formais, a imagem inigualável da liberdade sensível que ela é capaz de representar sonoramente – continuará a ser a *Nona Sinfonia* mesmo que a música na qual ela está digitalmente gravada seja produzida por escravas de treze anos de idade trabalhando dezoito horas por dia em uma oficina insalubre em algum falido Tigre Asiático. Eis o poder do gênio de Beethoven.⁴

Cultura Contemporânea < Alta Cultura

Essa teoria lógico-filosófica da autonomia do estético exige, como complemento, um comentário a respeito da cultura contemporânea: a referência para a arte boa e autônoma – para a alta cultura – está na arte especializada do período moderno,⁵ e em um impulso que está ausente da cultura que já é produzida no ambiente de industrialização generalizada, a saber, o primado da lógica formal da organização autônoma (ou da auto-organização) da sensibilidade. Quando a finalidade última e imperativa é a obtenção de lucro através de um consumo rápido e periódico, considerações sobre a organização do material sensível não são imprescindíveis à produção do novo bem cultural. Beethoven e o resto da arte especializada do período moderno jamais foram totalmente incompatíveis com alguma forma de comercialização, mas há uma diferença entre a troca fundada na divisão do trabalho do período moderno e a produção fundada na acumulação de capital da contemporaneidade. Assim, por mais que a lógica da mercadoria não seja capaz de destruir o gênio inabalável de Beethoven – o qual, aliás, tinha problemas constantes com seus mecenas – ela está, desde sua ulterior expansão e fortalecimento, em forte contradição com o surgimento de novos gênios. Não obstante, mesmo essa forte contradição ainda não é uma contradição absoluta: a noção de arte como investimento produtivo, por si mesma, não elimina o espaço da modernidade artística, da autonomia formal e, embora descreva uma situação

⁴No fim das contas, essa concepção pode ser ligada à noção originalmente kantiana do espaço estético enquanto fundamentalmente dissociado do interesse – sendo que esse último é entendido aí, a princípio, como interesse na existência do objeto esteticamente apreciado ou “contemplado” (c.f. KANT, I. Tradução de: V. Rohden e A. Marques. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. §§1-5). Na medida, entretanto, que aquele desinteresse está determinado por uma atividade das faculdades cognitivas que é independente da formação de um objeto específico (c.f. *Ib.*, “Introdução”), pode-se dizer que a contemplação estética autônoma em sentido kantiano se dá a despeito do mundo e de costas para ele – sendo que esse mundo, no sistema kantiano, já havia sido definido como a contraparte daquelas faculdades cognitivas: a natureza esquadrinhada por leis e pronta para ser dominada, ainda que arduamente (c.f. *Idem*, e também KANT, I. Tradução de: V. Rohden e U. B. Moosburger. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultura, 2005. Prefácio à segunda edição).

⁵É preciso refazer a ressalva de que nem toda a arte do período moderno é arte moderna, mas a arte moderna “diz a verdade” sobre a arte do período moderno, ou explicita aquilo que ele sempre havia sido.

contemporânea desfavorável, não barra a entrada no passado. É possível ganhar muito dinheiro e, mesmo assim, introduzir elementos formalmente interessantes nas obras. É uma questão, talvez, de genialidade, boa vontade e jogo de cintura, mas, no fim das contas, uma legítima indústria de alta cultura não é impossível. Com base na mesma lógica, é possível dizer que uma continuação contemporânea da alta cultura não é impossível, tampouco. Empregando-se as funções de distribuição e divulgação características dos processos de comercialização industrial – funções essas que, mais uma vez, mantêm intocadas as características formais internas das obras – pode-se, inclusive, empreender uma legítima democratização da cultura (contanto, é claro, que se evite procedimentos bárbaros de esquarteramento, como a apresentação isolada dos elementos das grandes óperas dentro das dependências do metrô do Rio).

Cultura, Divisão do Trabalho, Barbárie

Ora, esse argumento ou coleção de argumentos não é apenas tão razoável que parece inobjektável: ele também consiste numa tentativa desesperada de salvar a cultura enquanto valor humano autônomo em meio à enxurrada da 'mercadorização' – algo que tem toda a aparência de uma meta louvável. Assim, voltar-se contra essa posição – que é a que impera entre os acadêmicos, promotores culturais, pessoas de bom-senso e bom-gosto, professores esclarecidos e críticos bem-intencionados – só parece ser possível através de um ataque ao seu fundamento: à arte autônoma burguesa, à alta cultura. Ou seja: seria preciso sugerir que aquele espaço de liberdade contemplativa, tão caro à existência das pessoas que já são sensíveis e daquelas que desejam sê-lo, tão indispensável enquanto alternativa espiritual ao mundo brutal e prosaico, tão cheio de imagens fundamentais à educação e à produção de seres humanos melhores, é fundamentalmente problemático. A origem dessa ingloria sugestão poderia ser a constatação de que, a bem da verdade, dada a estrutura mesma de fundamentação do espaço estético a partir da ideia de autonomia, a forma artística burguesa sempre foi essa instituição social fundamentalmente indiferente à existência da brutalidade social. Talvez, de fato, pudéssemos ir um pouco mais longe: como resultado da sua inserção necessária e constitutiva na divisão social do trabalho, a arte burguesa – a qual fornece nossas principais referências para os conceitos enfáticos de arte e de cultura – não só foi sempre indiferente à brutalidade e à injustiça social, mas sempre dependeu essencialmente da brutalidade e injustiça social, ou sempre foi um resultado direto delas.⁶ Nessa

⁶ Trata-se de algo que Walter Benjamin tentou expressar através da formulação: “não há nenhum documento da civilização que não seja também um documento de barbárie”. (BENJAMIN, W. Tradução de: H. Zorn. *Theses*

perspectiva, a cultura aparece como um privilégio: um delicioso privilégio, é verdade, em cujo papel social de escárnio com os explorados talvez possa ser detectado um elemento que esteja em contradição fundamental com o projeto de sua defesa enquanto valor social, para não falar em sua democratização. E embora a enunciação de uma tal incompatibilidade entre democratização e cultura talvez sugira o elitismo,⁷ o que está em jogo, evidentemente, não é que a alta cultura não pode ser democratizada porque é boa demais, mas que não vale a pena fazê-lo porque ela é ruim. Na época de sua decadência causada por seus próprios elementos de dominação prosaica, a cultura burguesa não merece ser promovida por aqueles que perecem na sociedade burguesa devido às mesmas causas. A ideia de generalizar o privilégio cultural, coetânea à democratização do consumo de bens de luxo – à capacidade de parcelas cada vez maiores da classe de trabalhadores assalariados de conseguirem adquirir viagens de turismo e batedeiras elétricas – talvez não seja tão diferente dela e de um projeto problemático de generalização, entre os explorados, do estilo de vida da elite.⁸

Promessa de emancipação embutida na cultura

Técnica x Culto à Cultura

Para realizar uma problematização mútua entre alta cultura, cultura industrializada e democratização, Benjamin lança mão do conceito de aura.⁹ A aura

on the Philosophy of History. In: *Illuminations*. London: Pimlico, 1999. Tese VII, p. 248.) Evidentemente, essa observação não se aplica apenas à arte, mas também à teoria e, por definição, a tudo que, brotando do muco das relações sociais desumanas, nos sugira um eflúvio dignificante ou intoxicante de humanidade: à cultura como um todo.

⁷ “Elitismo” é um atributo frequentemente associado à filosofia da cultura de Adorno – tanto por detratores quanto por aqueles que o admiram justamente por isso. A posição do presente autor é que essa atribuição depende de uma leitura parcial da obra de Adorno, cuja crítica da cultura de massas está longe de ser uma apologia da alta cultura. Por outro lado, nem todos os argumentos avançados no presente texto podem ser encontrados em Adorno.

⁸ O argumento poderia ser reformulado assim: a alta cultura supostamente está muito bem; mas o que o fato de que ela é compatível com sua própria degradação nos diz a respeito dela? A lógica aí é análoga à que estrutura o aprendizado extraído de Machado de Assis por Roberto Schwarz, resumido pelo próprio nos seguintes termos: “De um lado, assistimos à comédia local das presunções de civilidade e progresso, qualificadas e desqualificadas pelo pé na escravidão e nas relações conexas: o Brasil de fato não é a Inglaterra. De outro, invertendo a direção da crítica, temos a revelação do caráter apenas formal daqueles indicadores da modernidade, inesperadamente compatíveis com as chagas da ex-colônia, a cuja camada europeizante fornecem o álibi das aparências. No primeiro passo, o efeito satírico está na distância que separa as realidades brasileiras da norma burguesa europeia; no segundo, decorre da elasticidade com que a civilização burguesa se acomoda à barbárie, a qual parecia condenar e que lhe é menos estranha do que parece.” (SCHWARZ, R. *Sequências Brasileiras* (também conhecido como *Schwarzes Schwarzbuch*) São Paulo: Companhia das Letras, 1999. pp. 152-153).

⁹ A fonte, aí, é o texto “A Obra de Arte na época de sua reprodução técnica”, de 1936 (BENJAMIN, W. The

de uma obra de arte é sua “autenticidade”,¹⁰ a “qualidade da sua presença”.¹¹ A aura exige daquele que interage com a obra o reconhecimento do espaço especial da cultura – especificamente daquilo que faz, da cultura, alta cultura. Nesse sentido, a aura manifesta a “autoridade do objeto”,¹² ou seja, aquilo que, desde a obra, exige reverência e reconhecimento de seu espaço especial. Não se está falando aí tanto do espaço estético enquanto determinado puramente desde dentro – desde a força da autonomia formal das obras – mas sim do espaço social marcado pela entronização dessa autonomia: trata-se do sentido social da autonomia do estético – ou melhor, do sentido extra-estético da autonomia do estético. Tampouco a argumentação de Benjamin abre espaço para fazer uma distinção entre uma autonomia justa e esclarecida do estético e sua entronização malévola e equivocada: subjacente a essa argumentação está uma consciência aguda do fato de que, na sociedade determinada pelos imperativos da exploração e acumulação de trabalho, a realização espiritual subjetiva só pode ser mantida por um “ritual secularizado”¹³ que implica, concretamente, como elemento da experiência estética, a submissão reiterada ao “domínio da tradição”.¹⁴

Ora, Benjamin reconhece o quanto essa dimensão de “valor eterno e mistério”¹⁵ da esfera cultural, sua altitude e sua distância com respeito ao mundano e ao prosaico, tem algo de incompatível com a cultura industrializada. Para começar, está o fato de que, aí, a produção cultural visa desde sempre uma ampla distribuição/comercialização, o que condiciona as obras em seu próprio material: elas são desde sempre obras reproduzíveis, ou seja, são incompatíveis com aquele caráter único e autêntico ditado pela aura. O paradigma para o raciocínio benjaminiano, aí, é a fotografia e o filme: “a partir de um negativo fotográfico (...) pode-se fazer qualquer número de impressões; a pergunta pela impressão ‘autêntica’ não faz sentido”;¹⁶ “a produção de um filme é tão cara que um indivíduo que, por exemplo, poderia conseguir comprar um quadro, não pode jamais comprar um filme”, de modo que a produção cinematográfica não é dissociável da

Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. In: *Illuminations*).

¹⁰ Ibid., II, p. 214.

¹¹ Ibid., II, p. 215.

¹² Idem.

¹³ Ibid., IV, p. 217.

¹⁴ Ibid., II, p. 215.

¹⁵ Ibid. Prefácio, p. 212.

¹⁶ Ibid., IV, p. 218.

ampla reprodução e distribuição, e a unicidade da obra cinematográfica seria sua inviabilidade econômica.¹⁷ Porém, o argumento não esgota sua relevância nesses tipos específicos de manifestações artísticas, porque o que está em jogo é – a princípio – um processo histórico de desencantamento da função ritual da arte: “a reprodução mecânica emancipa a obra de arte de sua dependência parasítica do culto ou do ritual”.¹⁸ Trata-se de uma mobilização da técnica contra a esfera do obscurantismo e do tradicionalismo no âmbito do espírito: da extensão do Esclarecimento científico para o domínio da beleza; do arrebatamento da esfera cultural pelo processo de modernização.¹⁹

Técnica & Imagem da Liberdade

O sentido completo do impacto da modernização sobre a esfera cultural – especialmente no que tange ao sentido emancipador que isso pode ter – está implícito numa observação feita por Paul Valéry em 1928, e citada por Benjamin: “Como a água, o gás e a eletricidade são trazidos de longe para dentro de nossas casas para satisfazer nossas necessidades através de um esforço mínimo, assim também seremos alimentados de imagens visuais e auditivas, que nascerão e desaparecerão ao nosso menor gesto”.²⁰ É claro que esse esforço só é mínimo para aquele que aperta o interruptor ou dá a descarga, mas não para as castas que, do outro lado da divisão do trabalho, suam erguendo postes, cavando fossas e instalando caixas-d’água. De qualquer forma, o ponto fundamental é justamente como a modernização consiste nesse acúmulo e concentração de trabalho em dispositivos técnicos cuja finalidade última é dispensar o trabalho, diminuir a parcela de nosso tempo que somos obrigados a gastar na lida direta com a natureza para possibilitar nossa subsistência. Então, o que se insinua no trecho de Valéry, esse paralelismo entre o desenvolvimento técnico no contexto do trabalho e a presença da técnica no contexto do lazer, do

¹⁷ Ibid., n. 7 p. 237.

¹⁸ Ibid., IV, p. 218.

¹⁹ “...a civilização moderna estava ligada, a princípio, ao crescimento extraordinário da população desde a revolução industrial [e possibilitada por ela] na alvorada do século XIX, bem como as alterações decorrentes disso; mas, também, à dissolução da ordem tradicional da sociedade pela racionalidade/*ratio*.” (ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. Tradução de: J. Viertel. *Aspects of Sociology*. London: Heinemann, 1964. VI. *Culture and Civilization*. p. 90). O título original desse livro é “*Soziologische Exkurse*”; sua edição brasileira (esgotada há muito) foi intitulada “Temas básicos de Sociologia”.

²⁰ VALÉRY, P. La Conquête de L’ubiquité. In: *Ceuvres II, Pièces sur l’art*. Paris: Gallimard, 1960. pp. 1283-1287. Disponível eletronicamente em: http://stephan.barron.free.fr/valery_conquete_ubiquite.pdf. Acessado em: 26/10/2009. Citado em: “*The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*”, I, p. 213.

espírito, do tempo livre, precisa ser levado às últimas consequências: assim como a mediação entre o indivíduo em geral e sua subsistência é encurtada e reduzida pela técnica, a mesma técnica há de extinguir a distância entre o indivíduo e as 'imagens visuais e auditivas' em que consiste seu entretenimento – entretenimento esse que consiste, afinal, justamente no dispêndio prazeroso do tempo economizado pela aplicação da técnica para resolver problemas da subsistência.

É verdade que a promessa ou potencial intrínseco do desenvolvimento técnico – conforme a havia visto a variante marxista do socialismo – vai, no fundo, muito além da facilitação do tempo livre. O que a difusão do controle sobre a natureza e a diminuição do tempo de trabalho necessário à subsistência tornam possível é, em última análise, abolir a divisão de trabalho, ou eliminar a necessidade da separação rígida entre as diferentes atividades sociais, proporcionando que “eu possa me dedicar hoje a isto e amanhã àquilo, que possa apascentar o gado, e depois de comer, escrever crítica, se for o caso e conforme meu desejo, sem a necessidade de por isso me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico algum dia”.²¹ Não se trata, portanto, de generalizar o tempo livre ou enriquecê-lo, mas de extinguir a separação entre o tempo livre e o tempo não-livre. De fato, conforme Benjamin percebe, aquela extinção da distância entre o indivíduo e as imagens – entre o indivíduo e seu deleite estético – paralela à extinção do trabalho árduo que separa o indivíduo de sua subsistência, está em contradição insolúvel com a aura das obras de arte, que implica exatamente uma distância reverente entre o indivíduo e a cultura. E a abolição, pela técnica, da distância entre o homem e seu prazer estético – entre o indivíduo e a liberdade de seu espírito – funciona como uma imagem da emancipação ou da liberdade que a técnica é capaz de proporcionar para a humanidade como um todo.

Imagem de Liberdade & Ilusão

Porém, Benjamin percebe que essa imagem é uma imagem ilusória e, ademais, – e aí se trata de uma ideia bem mais complexa, à qual os comentadores geralmente resistem – que a emancipação técnica como imagem só pode ser ilusória – ou, em outros termos: a representação da emancipação, ou sua apropriação pelo espaço cultural, tem necessariamente

²¹ MARX, K.; ENGELS, F. Tradução de: M. Backes. *A Ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 57.

conteúdo falso e efeito de obscurecimento ideológico. E o traço principal desse peculiar obscurecimento é justamente o momento de esclarecimento ou de conquista intelectual que a imagem pretende ter. É verdade que a técnica destrói a aura, o momento ritual da arte, e, com isso, avança no sentido contrário ao obscurantismo. O cinema, novamente, é paradigmático, na medida que o material fílmico – a imagem movente, e o fato dela estar acompanhada ou não de som não muda o argumento – é capturado pela câmera através de uma abordagem essencialmente científica. “A performance do ator”, a paisagem, o cenário – o que quer que seja o objeto da câmera – tem que ser “submetido a uma série de testes óticos”;²² o resultado desse esforço científico exige do espectador do produto final uma abordagem igualmente científica: o espectador é necessariamente crítico. Ademais, visto que a gravação da película, a montagem, a adição dos efeitos, são feitos longe do espectador, nada que compõe o filme pode se ajustar à reação dele, ao contrário do que acontece, no teatro, com respeito à maneira de atuação do ator. Assim, “no filme, o que importa primordialmente é que o ator apresente a si mesmo para o público diante da câmera, ao invés de representar alguém”.²³ No filme, em comparação com o teatro, o ator tem que “‘atuar’ o mínimo possível”:²⁴ os menores gestos e expressões são aumentados muitas vezes pelo olho minucioso da câmera, cujo efeito, assim, tem algo do microscópio, da lente de aumento, e de outros aparatos cuja disposição é mostrar as coisas como elas são. Contudo, ao olhar que o filme dirige de forma imediata à aparência crua da realidade é vedada a visão sobre o aparato mesmo que torna possível aquela aparência: no filme, não há lugar para “a câmera, o maquinário de iluminação, os assistentes de cena, etc”.²⁵ Ao contrário do teatro, em que o olho do espectador pode seguir o ator em direção à coxia e para fora da cena, o cinema cria um espaço estético total, paralelo ao espaço extra-estético e indiferente a ele. A imagem cinematográfica só é possível enquanto exclusão do processo mesmo de sua produção. Ela realiza completamente aquela imediatidade celebrada por Valéry – a do interruptor de luz e da descarga no sanitário: ela apresenta o resultado do trabalho acumulado como um produto eximido de esforço, apagando o processo de produção.²⁶ O cinema destila, enquanto imagem, a essência da divisão de trabalho

²² The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction, VIII, p. 222.

²³ Ibid., IX, p. 222.

²⁴ ARNHEIM, R. *Film als Kunst*. Berlin, 1932, p. 176. Apud.: *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, IX, p. 223.

²⁵ Ibid., XI, p. 226.

²⁶ É evidente que, ao longo da história do cinema, uma série de tendências se voltaram contra essa inconsciência, procurando registrar na imagem, especialmente através de recursos formais, o fato de que a imagem

numa sociedade tecnicamente avançada, porém ainda marcada por relações de exploração, acumulação e propriedade: ele “oferece, precisamente porque penetra inteiramente a realidade com o equipamento técnico, um aspecto da realidade que está isento de toda aparelhagem”.²⁷

O ponto, então, é que essa apresentação de uma imagem da realidade isenta de trabalho e equipamentos de trabalho depende de um “procedimento especial, a saber, a gravação por uma câmera ajustada de forma especial e a montagem da película gravada com outras produzidas da mesma maneira”,²⁸ e esse procedimento está além dos limites do esforço de mostra e esclarecimento que a imagem tecnicamente produzida proporciona. Assim, tanto devido à sua natureza de produto cultural de ampla difusão e consumo, quanto devido ao seu aspecto formal de aproximar a realidade através da disposição científica do aparato técnico cinematográfico, o cinema destrói o espaço estético marcado pelo reverente distanciamento da aura. Contudo, justamente porque destrói a aura através da imagem, o filme re-entroniza o momento obscurantista do ritual e do valor de culto: não sob a forma da afirmação da ‘autoridade do objeto’, de sua inserção no ‘domínio tradição’, e da exigência de adesão e submissão voluntárias a elas, mas sim através da remoção da necessidade dessa mediação histórico-social – de fato, a remoção de todo e qualquer elemento de mediação –, e a apresentação exclusiva do resultado do processo de formação artístico. “O filme relega o valor de culto ao pano de fundo não apenas no que coloca o público na posição de crítico, mas também pelo fato de que, no cinema, essa posição não exige atenção. O público é um examinador, mas um examinador distraído”.²⁹ O filme, a obra de arte na época da reprodução técnica, a forma de percepção que caracteriza essa época, não são, assim, menos estéticos que a alta cultura: de fato, o que eles têm de ilusório, regressivo e problemático não se deve a um distanciamento da alta cultura, mas ao desenvolvimento de traços que são muito próprios a ela.

cinematográfica é um produto de uma atividade específica. Cortes abruptos, câmeras balouçantes, cenas repetidas, e outras interferências formais semelhantes, são maneiras de sugerir ao espectador a consciência daquilo que a tranquilidade e coerência sensíveis possíveis através do aparato do cinema desejam abolir. Contudo, tais recursos – bem como aquele conhecido argumento do ‘ponto de vista’, problema insolúvel para os teóricos do documentário – não eliminam o problema do caráter inerentemente ideológico da imagem, apenas jogam com ele em termos de imagem. O caráter contraditório da autodenúncia do espaço da arte pela arte moderna é um dos principais temas da *Teoria Estética* de Adorno.

²⁷ *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, XI, p. 227.

²⁸ *Ibid.*, XI, p. 226. Está claro que o cinema digital não aboliu esse método, mas apenas multiplicou sua eficácia.

²⁹ *Ibid.*, XV, p. 234.

Acumulação, Consumo e Cultura

No fim das contas, então, o que está em jogo é que o processo complexo da emancipação pela mediação da técnica não pode ser adequadamente representado na forma imediata característica da experiência artística – ou seja, a apresentação cultural da emancipação não faz justiça ao teor mediado da emancipação. Isso se deve ao fato de que a cultura é, por um lado, momento e resultado da emancipação através da técnica, mas, por outro, esfera separada e distante do processo de emancipação, algo que está determinado pelo fato de que, na sociedade burguesa em que meios de produção avançados convivem com a propriedade privada, o momento da produção e do consumo estão dissociados. Entre o trabalho excedente produzido pela submissão do trabalhador, junto à máquina, ao tempo de trabalho que a máquina poderia reduzir, e o trabalhador que – uma vez cumpridas suas obrigações para com a acumulação – está livre para consumi-lo, encontra-se a apropriação do trabalho excedente por parte do processo de acumulação, com vistas à sua própria expansão: a conversão do excedente em mercadoria. No fim da era liberal – o período entre-guerras – a desproporção entre a quantidade de trabalho excedente acumulado sob a forma de mercadorias e a quantidade de trabalho destinada (através do pagamento de salário) à capacidade de consumo foi sentida sob a forma do “desemprego e da falta de mercado”.³⁰ Desde então,³¹ essa desproporção assumiu a forma da brutal manutenção permanente e concomitante da miséria endêmica, do subsídio, da superprodução³² e da destilação de quantidades gigantescas de trabalho acumulado sob a forma daquele teor cultural intenso que a propaganda, a embalagem, o *jingle*, a campanha associam a todo e qualquer artigo, emprestando-lhe um caráter de ‘artigo luxo’: a representação explícita do trabalho excedente – algo que, obviamente, ocorre em paralelo ao desenvolvimento dos mercados especificamente culturais (música, filmes, livros etc.).

³⁰ Ibid., Epílogo, p. 235.

³¹ HOBBSAWM, E. The Age of Extremes, 1914-1991. London: Abacus, 2007. 9: *The Golden Years*. pp. 260-261.

³² Para não mencionar o que talvez seja o fenômeno econômico mais significativo, nesse contexto: a ficcionalização de capital, ou a projeção de níveis astronômicos de crescimento econômico baseados majoritariamente na especulação sobre os preços de revenda de títulos de dívida.

Contra a cultura

Produção x Consumo

A dissociação entre o momento da produção e o momento do consumo é um traço de todo produto na sociedade capitalista. A arte burguesa, não obstante a idealização do espaço estético como aquele da realização das exigências de totalidade e altivez da experiência, nunca escapou desse traço – ao contrário, beneficiou-se dele. A divisão do trabalho que torna possível a existência de Beethoven – o técnico em música que dedica sua vida a aperfeiçoar seu domínio sobre o material musical – pressupõe a capacidade de troca – a da sinfonia pelos víveres, com o intermédio do dinheiro do mecenas – e, portanto, o resultado da produção artística é um produto a ser consumido num espaço outro que aquele onde é produzido. Isso faz com que o impulso para politizar a arte – emprestar-lhe um conteúdo que questione a sociedade burguesa – seja equivalente, no fim, a uma tentativa de forjar uma proximidade realmente inexistente entre a arte e o mundo prosaico. Por outro lado, enquanto resultado do trabalho social excedente, e – queira ou não, mas especialmente quando não o quer – imagem desse excedente, a arte carrega uma culpa ontológica. Assim, devido ao seu sentido social, o louvor intelectualista que é estendido à arte burguesa por ela ser autônoma é exatamente tão cheio de razão quanto as imprecisões outrora dirigidas à arte autônoma por ela ser burguesa. E se essas imprecisões têm a seu favor a rejeição a uma forma de socialização que se mostra cada vez mais destrutiva, elas anulam sua relevância sempre que se tornam imprecisões contra uma forma de fazer cultura, ao invés de objetarem à cultura como um todo. O reclame por uma cultura melhor numa sociedade fundada sobre a violência, a exclusão e a opressão é ele mesmo um gesto de violência, exclusão e opressão. O que se impõe não é uma transformação na maneira como, em meio à fome e ao desemprego cada vez maiores, os volumes gigantescos de sobre-trabalho devem ser consumidos: o capitalismo é um modo de produção, e não de consumo; para escapar ao culturalismo, à produção de imagens boas que dizem como o mundo deveria ser, a crítica à essas imagens deve ser feita em termos da produção. Para aquele que está em um lugar desde o qual é possível analisar teoricamente o *Funk* e Bach, não interessa se o indivíduo que passa o dia vendendo bugigangas e depois gasta metade do que ganhou numa viagem num trem superlotado – ou que, para economizar tempo e dinheiro, se estira debaixo de um *outdoor* cheio de mulheres brancas

saltitantes para esperar o dia seguinte – está ouvindo, no seu MP3, a Eguinha Pocotó ou a Fughetta em Dó: o que realmente interessa é pensar o mundo onde o espaço da análise teórica e de todas as suas questões especializadas não seja mais mantido pela submissão desnecessária da maioria da humanidade ao império da necessidade. O que a consciência sobre a continuidade lógica entre a alta cultura e a cultura industrializada conclama é o fim da espiritualidade como esfera especial. Para não se tornar compensação espúria ou método de limpeza de consciência, a condenação da cultura ruim só faz sentido enquanto momento da condenação da forma ruim de reprodução da vida social.

Contracultura

O movimento pós-moderno de contracultura percebeu isso até certo ponto, mas sua atividade pressupõe a interpretação do problema no sentido de um transbordamento da esfera espiritual para as demais esferas: a estilização da vida, as tribos com seu vestuário característico e suas bandas preferidas, o nicho cultural como modo de vida. Dado aquilo que a cultura é, não se pode, pela via cultural, chegar mais além do que esse projeto de classe-média;³³ e a crítica cultural como orientação do espírito em direção ao consumo daquelas obras que são mais críticas que as outras – uma espécie de trotskismo de Revista Programa – embora exija menos de seus militantes em termos de guarda-roupa e cabeleireiro, não tem resultados mais significativos que a filiação adolescente a uma dessas tribos: a manutenção precária da estabilidade intelectual através da segregação do mundo bárbaro simultânea ao afundamento nele através da venda da força de trabalho e do consumo inevitáveis. Outra não é a função da cultural comercial oficial contra a qual tanto o refinamento quanto a tribalização procuram voltar-se: a organização do tempo livre em termos tais que simulem um afastamento do trabalho maçante, mas sem tornar o retorno ao trabalho impossível no fim do período alocado de descanso.³⁴ E essa função já está projetada na instituição burguesa da alta cultura, conforme testemunha o fato de que a difusão comercial da alta cultura deixa intacta tanto a forma autônoma cultural quanto a forma de produção para o comércio.

³³ O qual, se Adorno estava certo, deve ser o herdeiro recente e direto da ideia wagneriana da “obra de arte total”

³⁴ Cf. ADORNO, T. Tradução de: M. H. Ruschel. Tempo Livre. In: *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Cultura Popular

A comercialização da cultura é uma possibilidade intrínseca da cultura. Mas se é a divisão do trabalho e a separação entre produção e consumo que permitem essa apropriação incólume da alta cultura pela cultura de massa, elas destroem, por outro lado, aquelas manifestações que são inteiramente incompatíveis com tais instituições burguesas, manifestações essas que poderiam, talvez, ser designadas pela expressão 'cultural popular'. Não se trata da cultura 'pop' que é produzida no nível cultural de uma certa população, especialmente para consumo dessa população. Tampouco se trata do nicho pós-moderno de reprodução das festas folclóricas em ambiente esterilizado – aqueles espetáculos, com financiamento milionário da Petrobrás, em que atores dançam ciranda vestidos de cetim num palco iluminado, ou ganham os tubos para recitar a poesia de cordel produzida pelos excluídos famintos recentemente salvos pelo assistencialismo emergencial – ou de entronização artificial de cultural marginal na esfera da alta cultura, através de procedimentos completamente indiferentes e extrínsecos ao conteúdo às obras mesmas, tais como a apresentação de grupos de *hip-hop* em salas de concerto com decoração rococó ou a exposição de grafite em museus de belas artes.³⁵ Antes, trata-se de atentar à dimensão das manifestações culturais periféricas, populares e marginais que é (ou foi) destruída pela sua inserção no comércio. Essa dimensão é a inexistência, nos espaços periféricos originais, da dicotomia entre o momento da produção e o momento do consumo. Se a essência da alta cultura burguesa sempre foi a especialização do artista, a divisão do trabalho e a troca, a cultura popular – uma vez que era produzida nos espaços economicamente pouco desenvolvidos, ou nos tempos em que uma cultura industrializada de baixos preços ainda não estava disponível – envolvia uma superposição dos espaços da produção e do consumo e, portanto, dos produtores e dos consumidores. Essa superposição foi destruída pela transformação do bumba-meu-boi, do carnaval ou dos rituais indígenas em produtos da indústria do turismo – e o caráter tardio dessa transformação é o que dota esses produtos de um aspecto pitoresco para aqueles consumidores vindos de espaços onde a penetração do capital no meio cultural é mais antiga, e onde mesmo a cultura considerada 'popular'

³⁵ Cf. Folha Online: "Grafite ganha nova exposição em SP". In: *Folha Online*, 30/10/2009 – 08h58. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/videocasts/ult10038u644694.shtml>. Acessado em 30/10/2009. A alta cultura legitima a si mesma abrindo-se às novas produções culturais, por um lado, e a cultura marginal legitima a si mesma penetrando nos espaços culturais tradicionalmente reconhecidos pela elite.

está marcada, até o âmago da sua forma, pela dissociação entre o produtor e o consumidor, o palco e a plateia, o produtor (tecnicamente especializado ou meramente ritualizado) e o comprador do ingresso.

Política

Preconizar um retorno a formas de fazer cultural mais antigas que o capitalismo, desde o interior do capitalismo e da equidistância – promovida pela mediação da forma mercadoria – entre todos os produtos culturais, tem algo indissociável da recomendação do vinho correto para tomar com o peixe, do sapato que cai bem, ou da marca melhor de creme hidratante. Não obstante, aqueles que estão intelectualmente preocupados não com esses ‘pequenos prazeres’ mas, sobretudo, com a exigência de que as capacidades produtivas da sociedade sejam mobilizadas para a abolição universal das imposições insanas de desprazeres e misérias enormes que se tornaram há muito obsoletas, podem tentar enxergar, no conceito de cultura popular enquanto aquela em que os espaços da produção e do consumo não estão dissociados, indicações para a elaboração de produtos culturais funcionais dentro de um esquema de luta pela emancipação. Trata-se de apontar para um processo de produção artístico-cultural cujo produto esteja destinado não ao consumo por outrem e desde uma poltrona ou de qualquer posição externa ao espetáculo, mas cujo consumo seja importante para aqueles mesmos que produzem. A reflexividade e autocentralidade da produção cultural que é aí indicada não deve, contudo, ser tomada ela mesma como um valor cultural. O que está em jogo aqui é chamar atenção sobre o nicho social específico onde o pensamento a respeito da cultura não resvala em conversa de cicerone, *connoisseur*, *marchand* ou *maître*: o do auto-esclarecimento daqueles que já estão aproveitando sua posição marginal com respeito ao processo de produção de mercadorias para atuar, enquanto movimentos sociais, no sentido de construir formas de reprodução social que possibilitem a abolição da mercadoria e do trabalho assalariado. A contradição entre o trabalho acumulado e o momento do consumo, a qual esteriliza socialmente a experiência cultural transformando-a em prêmio de consolação, não pode ser resolvida culturalmente em termos do conteúdo de obras artísticas a serem consumidas no tempo livre, mas apenas socialmente e economicamente, em termos das necessidades estéticas que surgem no contexto de experimentos sobre novas formas de reproduzir socialmente a vida. Afinal, é de se crer que, na melhor das hipóteses, além de constituírem recomendação para críticos culturais cronicamente frustrados, essas anotações devem fazer eco à

perplexidade daqueles que, envolvidos em uma militância política que aponta não para dentro do capital, mas para fora dele, sentirão dificuldade de, no fim do dia, sentarem-se na frente da televisão para absorver imagens passivamente. E ainda que esse sentimento não estivesse já presente, seria necessário assumir que a única função emancipadora possível para a cultura seria a de contribuir para a elaboração pré-teórica ou pós-teórica de ideias, esperanças e desejos por aqueles que o conflito latente entre o capital e a liberdade empurra não na direção de uma estetização da liberdade, mas de uma abolição do capital.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Aesthetic Theory*. Tradução: R. Hullot-Kentor. University of Minnesota Press: 1997

ADORNO, T. Tradução de: M. H. Ruschel. Tempo Livre. In: *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. Tradução de: J. Viertel. *Aspects of Sociology*. London: Heinemann, 1964.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução: G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENJAMIN, W. *Illuminations*. Tradução: H. Zorn. London: Pimlico, 1999.

HOBBSAWM, E. *The Age of Extremes, 1914-1991*. London: Abacus, 2007.

KANT, I. Tradução de: V. Rohden e A. Marques. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KANT, I. Tradução de: V. Rohden e U. B. Moosburger. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultura, 2005.

SCHILLER, F. *Kallias ou sobre a Beleza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

VALÉRY, P. *La Conquête de L'ubiquité*. In: Œuvres II, Pièces sur l'art. Paris: Gallimard, 1960.

SEGUNDA PARTE
TEORIA CRÍTICA,
MOVIMENTOS SOCIAIS
E EDUCAÇÃO

CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN: FORMAÇÃO HUMANA EM UMA PEDAGOGIA DE GUERRA

Leandro Machado dos Santos¹

Chegamos ao século XXI, e diante de nossos olhos o “amontoado de escombros”, de que nos falava Walter Benjamin (1994a, p. 226), no início do século passado, continua a crescer. Uma catástrofe sem trégua se instalara. O rosto do anjo da história aparentemente já não se volta mais para o passado, para os feridos em combate, para os mortos nas trincheiras. Ao virar as costas para o passado, um imenso espaço vazio aparece em sua frente e o amontoado de corpos trucidados e enterrados em covas coletivas sente sobre sua carne em decomposição o peso da segunda morte. Uma morte pouco convencional, pois ao invés dos canhões ‘krupp’, dos fuzis empunhados pelos soldados hitleristas, das câmaras de gás, das bombas atômicas estadunidenses, a arma de que os vencedores se utilizam nesse momento é o esquecimento, de acordo com Paulo Arantes (2007, p. 90), “a barreira insuperável de uma alienação”.

Uma perda de memória coletiva parece tomar conta da humanidade. É como se uma doença degenerativa eliminasse progressivamente a nossa capacidade de armazenar em um banco social de dados quase tudo que vivemos até aqui. Do som das vozes emudecidas do passado parece não ter restado nem mesmo o eco, pois os oprimidos, os vencidos de hoje parecem não se lembrar das opressões e das derrotas de ontem.

O progresso chegou, sendo acompanhado de perto por um rastro de destruição e morte. Todas as formas de vida sobre a face desfigurada da terra encontram-se ameaçadas de extinção, inclusive nós. Até mesmo o azul celeste, que se mostrava eterno, esconde-se tímido atrás de uma nuvem de resíduos tóxicos poluentes que superaquecem o planeta em uma velocidade absurda. Entretanto, o que mais me encanta ao estudar Walter Benjamin, é que a história está sempre aberta às possibilidades, ao novo, desde que possamos nos despojar da visão confortável e preguiçosa da história como progresso ininterrupto e percebê-la dialeticamente.

Nessa perspectiva, a leitura da educação, enquanto formação humana, que

¹ Graduado em Ciências Sociais; mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

pretendemos fazer aqui, passa necessariamente pela leitura de uma realidade marcada pela contradição, por uma história dual, em que opressores e oprimidos estão ligados por um intenso processo de luta social. Ou seja, trata-se de tomar como ponto de partida o “estado de exceção” permanente (BENJAMIN, 1994a) a que estão submetidos os oprimidos, para que não sejamos surpreendidos pelo movimento da história.

I

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Pensar a educação enquanto formação humana, na perspectiva de Walter Benjamin, é pensá-la em conexão com o mundo e a história, compreendendo os acontecimentos que marcaram as épocas pretéritas como a nossa em sentido contrário, isto é, a contrapelo (BENJAMIN, 1994a). É confrontar, como nos diz Michael Löwy (2005, p. 83):

Duas concepções da história - com implicações evidentes para o presente: a confortável doutrina ‘progressista’, para a qual o progresso histórico, a evolução das sociedades no sentido de mais democracia, liberdade e paz, é a norma, e aquela que ele [Benjamin] afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos, para a qual a norma, a regra da história é, ao contrário, a opressão, a barbárie, a violência dos vencedores.

Por certo a preocupação de Benjamin em estabelecer uma ruptura entre a história dos oprimidos e dos opressores se dá pelo fato de que na Alemanha, o fascismo, baseado no mito da nação e do progresso, “tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir” (BENJAMIN, 1994d, p. 194). A ideologia do progresso associada ao mito da nação converteram os interesses particularistas de uma classe social - preocupada em primeira instância, com a elevação progressiva das taxas de acumulação - em interesses de toda a sociedade, movendo imensas massas ao campo de batalha para lutar em prol do fascismo, considerando que a causa da guerra – que carregava implicitamente os interesses da burguesia alemã – era apresentada explicitamente como uma luta contra a opressão externa, pela libertação do povo alemão das amarras do imperialismo internacional (KONDER, 2009).

No entanto, o autômato (BENJAMIN, 1994a) no qual transformamos a história nos limita a percepção sobre o próximo movimento no tabuleiro. Impede-nos de estabelecer distinções entre o desenvolvimento da humanidade e o progresso dos conhecimentos e habilidades, de distinguir entre os interesses sociais de toda a humanidade e os fins particularistas de uma classe social determinada sobre todo o conjunto da sociedade.

A ideologia do progresso, como condição inevitável, presente em nossas reflexões permite a perpetuação da regra histórica, que para os oprimidos trata-se de um permanente estado de exceção. Tendo em vista que dessa forma, a partir da continuidade da história dos opressores, da sua sucessão de cortejos triunfantes, cronologicamente organizados, a história dos oprimidos é reduzida a *flashes* desconexos com os quais não há nenhuma identificação (BENJAMIN, 1994a). É como se toda experiência de luta fosse o marco zero na construção de uma consciência que se forja no acúmulo de experiências de luta (MARX, 1974). Pois,

As revoluções burguesas, como as do século dezoito, avançam rapidamente de sucesso em sucesso; seus efeitos dramáticos excedem uns aos outros; os homens e as coisas se destacam como gemas fulgurantes; o êxtase é o estado permanente das sociedades; mas estas revoluções têm vida curta; logo atingem o auge, e uma longa modorra se apodera da sociedade antes que esta tenha aprendido a assimilar serenamente os resultados de seu período de lutas e embates. (MARX, 1974, p. 21).

A ausência de uma análise dialética da história não nos permite enxergar que por trás do cortejo triunfante dos vencedores está o nosso próprio cortejo fúnebre. Impede-nos de perceber que o desenvolvimento de nossas potencialidades humanas é inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento do sistema social gestado e gerido pelos vencedores, pois se trata de um desenvolvimento desigual e combinado² em que a manutenção dos primeiros na condição de vencedores requer a maximização da expropriação e a perpetuação da derrota entre os segundos.

Entretanto, a ideia de um progresso imanente nos leva a tratar essa desigualdade nos níveis de desenvolvimento como um anacronismo, quando

²Ver LÖWY, Michael. "A teoria do desenvolvimento desigual e combinado". Tradução de Henrique Carneiro. Artigo publicado na revista *Actuel Marx*. Nº 18/ 1995.

na verdade elas dizem respeito a uma condição, ou seja, ao seu próprio desenvolvimento histórico. Nas palavras de Marcuse (1981, p. 13), “a equação progresso técnico = crescente riqueza social (o crescente PNB!) = servidão ampliada é a lei do progresso capitalista”.

Em âmbito nacional, essa crítica pode ser vista, concretamente, nas análises de Francisco de Oliveira (2008), que busca compreender o desenvolvimento do sistema capital no Brasil, pensando não a dualidade, mas a complementaridade entre o arcaico e o moderno no processo de acumulação, afirmando a necessidade da permanência de ambos para a manutenção sempre crescente das taxas de lucro. Segundo o sociólogo, é possível notar uma elevação progressiva de extração de mais-valia relativa (a partir da introdução de novas tecnologias, do avanço da ciência e da técnica fruto da Revolução Molecular Digital ou Terceira Revolução Industrial) e e simultaneamente a pilhagem de direitos sociais, precarização do trabalho (informalidade, terceirização da produção, trabalho escravo, etc.)

Nestes termos, a terceira Revolução Técnico-científico-informacional, como exemplo avançado da revolução burguesa, progride ao mesmo tempo em que seus efeitos dramáticos se sucedem, pois além de garantir aos operadores do exército planetário, como denominara Paulo Arantes (2007), todo aparato bélico necessário às incursões ‘limpas’, aos bombardeios com precisão cirúrgica, a uma assepsia social sem dor, pois a morte é instantânea, possibilita ao capitalista potencializar, momentaneamente, a produção e o lucro, garantindo um tempo maior de sobrevivência a uma forma social sistêmica em fase de dissolução (MENEGAT, 2006).

Deve ficar claro que não se trata de uma dissolução ativa da forma social sistêmica levada a cabo pela massa sobrando consciente da necessidade de sua própria negação e, conseqüentemente, da negação da formação social atual, mas de uma dissolução passiva em que as contradições históricas inerentes ao próprio sistema são levadas ao seu limite extremo, instalando um cenário de horror, de escassez, de barbárie. Barbárie essa que não pode ser reduzida a uma mera resultante dos contextos de crise social, mas, trata-se de uma manifestação sintomática dos limites de acumulação do sistema capitalista e, conseqüentemente, de sua incapacidade civilizatória (MENEGAT, 2006).

II

Walter Benjamin sem dúvida apreende esse movimento ainda nas primeiras décadas do século passado ao afirmar, a necessidade de construirmos um conceito de história compatível com a tradição dos oprimidos, pois com a sua imaginação

dialética “com seu olhar melancólico voltado para os mitos da modernização do progresso e do tempo linear” (BUENO, 2002, p. 30) percebe as margens do cortejo dos vencedores, as ruínas, os destroços, os fragmentos do cortejo fúnebre dos vencidos. Compreende que, diferentemente das revoluções dos opressores, marcada por uma longa trajetória de sucesso, de êxtase, por uma continuidade mórbida e preguiçosa, as revoluções dos oprimidos:

Como as do século dezanove, se criticam constantemente a si próprias, interrompem continuamente seu curso, voltam ao que parecia resolvido para recomeçá-lo outra vez, escarnecem com impiedosa consciência as deficiências, fraquezas e misérias de seus primeiros esforços, parecem derrubar seu adversário apenas para que este possa retirar da terra novas forças e erguer-se novamente, agigantado, diante delas (...). (MARX, 1974, p. 21).

Inicialmente Marx (1974) e posteriormente Benjamin (1994a) quando contrapõe, na dinâmica história, a relação assimétrica entre as revoluções burguesas e operárias pretendem nos mostrar que em um contexto de luta social, de relações assimétricas de poder (político, econômico, cultural, ideológico, etc.) entre classes sociais, a mesma lógica é insuficiente e ineficaz para pensar o deslocamento dessas forças na história. Ou seja, embora estejam opressores e oprimidos, unidos em um mesmo contínuo histórico pelo processo de luta social que travam entre si, ambos não devem ser observados pela lente dos vencedores.

Como analogia, buscaremos evidenciar essa relação nas análises do autor de *O Capital*, que ao falar da mercadoria e da geração de valor, estabelece uma distinção entre trabalho complexo e trabalho abstrato. Segundo Marx (1977), a economia política clássica, na tentativa de equiparar quantitativamente trabalhos complexos diferentes, reduz toda sua complexidade a um equivalente universal, o tempo de trabalho, isto é, trabalho abstrato. A abstração dessa forma simples de realização de trabalho está na sua redução ao tempo necessário universalmente válido para a realização de uma atividade determinada, “não importando a sua forma, o seu conteúdo, a sua individualidade” (MARX, 1977: 33), ofuscando completamente as relações sociais por trás de sua realização. Nestes termos, “o trabalho assim medido pelo tempo, não aparece como trabalho de indivíduos diferentes, antes os diferentes indivíduos que trabalham aparecem normalmente como simples órgãos do trabalho” (MARX, 1977, p. 34).

Da mesma forma que o trabalho organizado pelo signo de Kronos é

qualitativamente esvaziado, pois desaparecem em suas malhas as múltiplas relações sociais, a história organizada e pensada sobre esse mesmo signo tem suas lutas, seus embates, suas contradições e sua dinâmica aprisionadas nos ponteiros dos relógios. Isto é, do mesmo modo que o tempo de trabalho é a existência quantitativa do trabalho, “o quantitativo de existência do movimento é o tempo” (Ibid., 1977, p. 33), tão simples e vazio quanto o trabalho realizado sobre seu signo. Assim sendo, se tempo de trabalho nada mais é do que geração de valor, o tempo histórico cronologicamente organizado nada mais é do que a existência quantitativa das sucessivas vitórias dos opressores, em contrapartida, a história dos oprimidos é aprisionada em *flashes* como em uma fotografia, imóvel no tempo e no espaço, fadada a envelhecer e desaparecer.

III

Esse de fato era um dos maiores temores de Benjamin, que diante da automação da produção, do surgimento de novas técnicas e tecnologias, da difusão da informação como forma social de comunicação, a narração, ou seja, a arte de lembrar e a própria memória social desaparecessem (BENJAMIN, 1994b). O que surpreende o filósofo é que diante de uma intensa procissão de terríveis experiências, “a guerra de trincheiras, a experiência econômica da inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1994b, p. 115), a sua geração não tivesse nada a narrar, pois se viu desamparada e perplexa, “sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 1994b, p. 115).

O ser humano passa a ser visto como um mero adorno para a ciência e a técnica, haja vista que há uma total separação entre elas e o próprio humano. Essa desconexão, de acordo com Benjamin (1994b), esse patrimônio cultural, separado da nossa prática de vida, da nossa memória, das nossas experiências, não passa de documentos da barbárie que são transmitidos de um vencedor a outro. Portanto, “essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1994b, p. 115).

A aceleração do ritmo de vida, pela introdução de máquinas e equipamentos à produção, a labuta das imensas jornadas de trabalho, galvanizaram esse homem com um material frio e liso como o vidro em que nada se fixa. A vida comunitária, a experiência comum; o tempo partilhado entre narrador e ouvinte desaparece

por trás da cortina de fumaça negra do carvão ou da nuvem de poeira dos destroços deixados pela guerra. As informações úteis substituem os conselhos que fundam a comunidade da experiência, com isso a narrativa desaparece, diluindo o elo entre passado e presente, apagando completamente os rastros da tradição sobre os indivíduos e dos indivíduos sobre a tradição, eliminando a experiência em benefício da vivência (BENJAMIN, 1994b).

IV

Essa nova forma de comunicação é a informação. (...)

Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. (BENJAMIN, 1994c, p. 202).

De fato, essa nova forma de comunicação social que Benjamin recebera com inúmeras ressalvas tornou-se a forma social de comunicação reinante. Para essa abordagem lapidar da realidade, como nas palavras de Benjamin (1994c), o presente é a única abordagem temporalmente válida, e o passado não é mais do que uma peça exótica e intocada de museu.

A crítica que Benjamin constrói sobre a informação recai também sobre a arte, devidamente apropriada pelos vencedores de plantão, especificamente sobre o cinema e a fotografia. Não a qualquer forma de cinema, mas ao cinema falado, pois, segundo ele, a sétima arte, nestes termos, introjetava no homem novas “percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (BENJAMIN, 1994d, p. 174). Nesse sentido, para o filósofo, o papel pedagógico do cinema estaria na sua capacidade de naturalizar, ou melhor, internalizar a autonomização da técnica sobre o ser humano, como se essa técnica emancipada fosse sua segunda natureza. Convertendo o indivíduo na sua totalidade (corpo e espírito) “num instrumento ou até em parte de um instrumento: ativo ou passivo, produtivo ou receptivo, nas horas de trabalho ou nas horas de lazer, ele serve o sistema” (MARCUSE, 1981, p. 22).

A fotografia que em tempos imemoriais guardava a tradição, “o culto da saudade, consagrada aos amores ausentes ou defuntos” (BENJAMIN, 1994d, p. 174), repleta de uma aura que “acena pela última vez na expressão fugaz de um rosto” (BENJAMIN, 1994d, p. 174), enche as capas dos jornais de massa de nosso tempo com cenas de horror. Da saudade consagrada do passado, parece que só restaram os defuntos.

Segundo uma axiomática moral que remontaria às mais antigas práticas de racionalização e ascese, a estrada real para se armar de coragem, e ir à luta de morte numa guerra, consistiria no emprego deliberado da violência contra o próprio corpo. Ocorre que tal 'treinamento' para suportar sem fraquejar dor e sofrimento acarreta alguma coisa como uma certa familiaridade com a violência (...). (ARANTES, 2007, p. 93).

Na contemporaneidade, as preocupações de Benjamin (1994d) se concretizaram. Como se não bastasse o fato de vivermos cotidianamente em um teatro de operações, em um estado planetário de guerra, essa violência gratuita é naturalizada em versões cinematográficas, e pelas repercussões midiáticas da sociedade do espetáculo (ARANTES, 2007). A figura de 'Tropas de Elite' altamente treinadas/especializadas, dotadas de um potencial bélico extremamente destrutivo, passa a integrar o cotidiano das famílias, na ficção e na realidade (ARANTES, 2007).

A tarefa imposta ao aparelho receptivo do homem, em momentos históricos decisivos, são insolúveis na perspectiva puramente ótica: pela percepção. Elas se tornam realizáveis gradualmente, pela recepção tátil, através do hábito. (...) Mas o distraído também pode habituar-se. Mais: realizar certas tarefas, quando estamos distraídos, prova que realizá-las tornou-se na verdade um hábito. (...) A recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado. E aqui, onde a coletividade procura distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema receptivo. (BENJAMIN, 1994d, p. 193) .

De acordo com Benjamin (1994d), a recepção humana a algo se dá de duas formas, são elas a recepção tátil e a percepção ou recepção ótica. Tratam-se de dimensões diferentes de uma mesma experiência sensitiva. O que significa que a leitura de um indivíduo ou um conjunto de indivíduos está atravessada pelas duas dimensões simultaneamente, dado que ambas são complementares. Entretanto, em alguns casos como o da arquitetura, a recepção tátil, a recepção usual ou habitual se sobrepõe à recepção ótica, haja vista que o contato dos indivíduos com ela se dá menos por uma atenção concentrada e mais por uma

observação casual. Nesses termos, a reprodução de suas formas se daria por uma imitação naturalizada e distraída. Segundo o filósofo, a realização de algumas tarefas nos momentos de distração, prova-nos que realizá-las se tornou na verdade um hábito. O que prova que para os seres humanos a experiência visual, embora extremamente eficaz, é insuficiente para forjar nos indivíduos e grupos uma nova ciência da percepção, ou seja, faz-se necessário que a dominante tátil prevaleça no universo da própria ótica. Nesse sentido, para que uma pedagogia de guerra responda positivamente às expectativas, não bastam que os indivíduos saibam que ela existe, eles devem senti-la no sentido literal do termo.

Se levarmos em conta as perigosas tensões que a tecnização, com todas as suas consequências, engendrou nas massas – tensões que em estágio crítico assumem um caráter psicótico - perceberemos que essa mesma tecnização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu amadurecimento natural e perigoso. (BENJAMIN, 1994d, p. 190).

A vacina social é introjetada pedagogicamente por uma indústria cultural e pela informação extremamente competente e imbuída da responsabilidade de garantir a moralidade imoral do estado de exceção permanente que assola os oprimidos em todas as partes do planeta, com maior ou menor intensidade. O sucesso desse treinamento, dessa pedagogia sistemática e metodicamente pensada, que inibe o medo, está em capacitar os indivíduos a “assistir ao espetáculo da violência sem vacilar nem demonstrar qualquer reação emocional ou afetiva” (ARANTES, 2007, p. 93) através do contato diário, na familiarização dos indivíduos com a violência, com as faces desfiguradas, com os corpos estilhaçados por projéteis ou estilhaços de explosivos cada vez mais modernos, com a destruição de cidades ou países inteiros pela guerra, que estampam os noticiários televisivos e capas de jornais em todo o mundo. Porém, a inoculação da vacina social não se limita à criação de anticorpos resistentes à realidade violenta, dado que capacita os imunizados a “também exercer a violência sobre alguém” (ARANTES, 2007, p. 93), da mesma forma que cria entre o agente da violência e o violentado uma certa cumplicidade.

A população está convencida da necessidade desse confronto. Nos últimos anos houve um crescimento da musculatura do tráfico que a população não suporta mais. As pessoas estão prontas para fazer o sacrifício porque sabem que isso vai melhorar sua qualidade de vida. Durante muitos anos o campo progressivo, a esquerda, associou a ordem pública à ditadura, ao autoritarismo. Hoje sabemos que a ordem pública é a garantia da cidadania. Todos temos que fazer sacrifício pela vitória contra a barbárie. Não há como fazer omelete sem quebrar os ovos. O próprio presidente Lula disse que o crime não se combate com pétalas de rosa. Eu adoraria que os bandidos se entregassem, que entregassem suas armas pacificamente, mas isso não é possível. Não há outro caminho a ser seguido. (RIBEIRO; DIAS; CARVALHO. In: *Justiça Global*, 2008, p. 10)³.

Só tenho a 7ª série e criei cinco filhos. O culpado não é o governo. O culpado somos nós, os pais, que devemos educar nossos filhos. Povo da favela, povo do morro, nasceu um filho de vocês, modele ele desde o berço. A gente não pode esperar chegar aos 14, 15 anos porque já estarão perdidos. Se for do berço, eles serão obedientes, amigos. Jamais vão cair na vida, virar traficantes e deixar toda a sociedade apavorada. (BRITO; CANOSA; MAZZEI. In: *O DIA*, 2009, p. 04)⁴.

Sendo assim, no fim da noite quando o choro e o ranger de dentes desaparecem, a opressão, a violência experimentada durante o dia já faz parte de um passado remoto que nos falta à memória, desprovido de qualquer emoção ou afetividade. Nas palavras de Paulo Arantes (2007, p. 93), em uma pedagogia de guerra a formação “se dá por meio do aprendizado da dor”, que provoca anestesia, amnésia, ou seja, uma total perda da lembrança da dor sofrida.

A perpetuação da incapacidade de rememorar a opressão vivida é o objetivo esperado por esse projeto político-pedagógico, que tem como componente curricular a ideologia do progresso, a visão linear da história, o tempo vazio de

³ Entrevista do governador do estado do Rio de Janeiro justificando a política de enfrentamento contra o tráfico de drogas, o ‘sacrifício’ ou ‘quebrar os ovos’ significa enterrar seus mortos compreendendo que suas mortes não foram em vão, mas que tem um significado, o bem comum, a paz.

⁴ Essa entrevista foi concedida pela mãe de um policial militar do estado do Rio de Janeiro, morto na queda de um helicóptero da corporação atingido por traficantes do morro dos Macacos na zona norte da cidade, no sábado, 17 de outubro de 2009, durante uma invasão da polícia à favela.

significado e contradições e como método a violência objetiva da fome, da guerra, do extermínio, associada a uma violência subjetiva que se revela em forma de imagens, sons, odores evidenciados - pelos opressores de plantão - para causar pânico e manter em estado de letargia essa imensa massa sobrando gerada pelo sistema social em fase de dissolução.

V

O medo da morte violenta nos une nesse momento a Walter Benjamin. A intensa e trágica experiência do fascismo, vivida por sua geração, parece nos rodear. O que para muitos era apenas um acidente de percurso, algo passageiro, uma simples regressão social estende a meia noite do século passado ao atual século. O massacre da população pobre nas grandes cidades brasileiras, a criminalização das organizações sociais em luta em todo país expressam, sem dúvida, um potencial protofascista por excelência (MARCUSE, 1981), massificado pelos órgãos de comunicação de massa, que, como diria Benjamin (1994d), estetizam⁵ a política, convertendo uma realidade trágica em algo palatável até mesmo aos mais exigentes e bem educados.

Para Benjamin (1994d, p. 195) todos os esforços para estetizar a política convergiam para a guerra como fim último, tendo em vista que, de acordo com ele, “a guerra e somente a guerra permite dar um objetivo aos movimentos de massa, preservando as relações de produção existentes”. Talvez esteja aí a explicação para nos encontrarmos hoje em um permanente estado de guerra (ARANTES, 2007).

Levando em conta que o capitalismo esgotou sua capacidade produtiva, pois o planeta é incapaz de suportar uma nova fase de desenvolvimento nestes termos - considerando o elevado nível de destruição social e ambiental até aqui - cabe garantir à política de extermínio um significado afetivo, revesti-la de moralidade, cabe torná-la a única saída possível para a condição de opressão da maioria da população do planeta, canalizando todos os

⁵ A estetização da realidade pode ser notada nas chamadas de primeira página dos jornais de grande circulação, a exemplo, a ‘reportagem’ - se é que isso pode ser chamado de reportagem - de capa do jornal “Meia Hora” de circulação no Rio de Janeiro, direcionado ao público de baixa renda, “Polícia arregaça geral e deixa sete na horizontal”, acompanhado da chamada, vinha uma foto de quatro agentes das polícias civil e militar do estado do Rio de Janeiro, carregando um corpo, ou seja, um dos sete que eles próprios, segundo o jornal, haviam deixado na horizontal. O trocadilho de péssimo gosto para a cena descrita ofusca a imagem e torna lúdico o extermínio da população pobre no estado. (Jornal Meia Hora, 22/10/2009).

esforços planetários contra as massas sobrantes, tornando-as o inimigo comum, ofuscando a luta de classes e as contradições sistêmicas, eliminando, utilizando todo o seu arsenal *high tech*, fruto da Terceira Revolução Industrial, populações inteiras, sejam eles iraquianos ou favelados cariocas (ARANTES, 2007).

As promessas iluministas de resgatar das trevas da escuridão toda a humanidade na realidade não se cumpriram. O estado de maioria que garantiria ao ser humano a capacidade de fazer uso autônomo de suas capacidades racionais guiados pelas luzes da ciência (KANT, 2008) nunca se consolidou. Concretamente, o que ocorreu foi a troca de uma treva por outra, pois ao invés da escuridão absoluta, o que nos prejudica a visão nesse momento é o excesso de luz, o excesso de racionalidade de uma ciência instrumental pura (SARAMAGO, 1995), condicionada pela forma social existente.

O século XX nos mostrou bem como isso funciona. Pois, ao mesmo tempo em que a ciência, a técnica e a tecnologia haviam chegado ao nível mais elevado em toda a história da humanidade, cumprindo um movimento inversamente proporcional, a sociedade entrara em uma fase de escassez e barbárie (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), conhecendo as desgraças de duas grandes guerras planetárias, os campos de concentração fascistas e stalinistas e os cogumelos radioativos de Hiroshima e Nagasaki. Este mesmo século nos mostraria, ainda, que para o atual sistema social não existe nenhuma contradição entre arcaico e moderno quando se trata de formas acumulação.

A dialética nos reservava ainda mais. "O Breve Século XX", como denominara Eric Hobsbawm (1995), reservou à humanidade, no pós Segunda Guerra Mundial, desde revoluções socialistas (cubana e chinesa, entre outras), processos de descolonização (na Ásia e África) e perenidade econômica⁶, ao *apartheid*, ditaduras militares (apoiadas tanto pela União Soviética quanto pelos Estados Unidos), ao desemprego em massa, à fome (em todas as partes do globo), às guerras preventivas, à violência generalizada.

VI

De fato (BENJAMIN, 1994^a, p. 226) "precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade", que tenha como ponto central de suas análises o estado de exceção a que estão submetidos os oprimidos ao longo da história, pois então perceberemos que "nossa posição ficará

⁶Faz referência ao período denominado pelo historiador de "A Era de Ouro", que compreende do pós- Segunda Guerra Mundial à década de 1960. Ibid, 1995.

mais forte na luta" (BENJAMIN, 1994^a, p. 226).

Originar o verdadeiro estado de exceção consiste em evidenciar a exceção como a nossa norma histórica, em entender os mecanismos de naturalização de uma pedagogia de guerra. Em enfatizar a capacidade dialética do processo de globalização do sistema capital, de converter, em forma de paródia, atraso em avanço, exportando, por exemplo, nossa forma brasileira e periférica de sociabilidade anti-social e anti-nacional para o centro do sistema, transformando-a no novo modelo global de sociabilidade (ARANTES, 2004). É perceber que a situação de dependência dos países periféricos não se realizava somente pelas pressões externas da burguesia dos países centrais, mas congrega interesses de classe de dois setores (burguesia nacional e burguesia internacional) de uma mesma classe social (OLIVEIRA, 2008), que paira pelo globo visando somente o aumento progressivo das taxas de acumulação de capital.

Nestes termos, perante o processo de dissolução passiva do sistema capitalista, que radicaliza o estado de exceção planetário e coloca em risco de extinção todas as espécies vivas que habitam a Terra, parece que chegamos a uma encruzilhada, pois, diante desse cenário trágico, aqui apresentado, urge a necessidade de pensar em que educação queremos. Nesta encruzilhada da história pelo menos duas possibilidades de formação estão colocadas ao nosso alcance: a primeira, já em prática, mantém a pedagogia existente baseada na guerra, no choque, na violência, no esquecimento que ofusca, melhor dizendo, omite completamente a exceção vivenciada pela maioria da população do planeta e, portanto, é vazia de sentido, de emoção, de afetividade; e a segunda que transpassa a forma social existente e garante aos seres humanos (em primeira instância, a humanidade) que reconstituam os laços de afetividade – progressivamente eliminados pela pedagogia de guerra vigente - que ressignifiquem a história, que pense suas contradições. Se escolhermos a primeira, podemos nos contentar com uma visão confortável e preguiçosa da história, onde a ideologia do progresso e do tempo sem história dão as regras do jogo, de onde "os sentidos humanos continuam sendo educados para a integração, a aceitação do existente, a luta direta pela sobrevivência na selva de pedra das cidades" (BUENO, 2002, p. 21). Porém, se optarmos pela segunda, a providência inicial é a negação e destruição total da primeira e do sistema social que lhe dá forma, haja vista que este sistema inviabiliza qualquer configuração superior de civilização e vida em sociedade.

Mas, como diria Benjamin (1994a, p. 229), "a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras".

Referências bibliográficas

- ARANTES, Paulo Eduardo. *Zero à Esquerda*. São Paulo: Conrad Editores do Brasil, 2004.
- _____. *Extinção*. São Paulo: Editora Boitempo, 2007. (Coleção Estado de Sítio).
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.
- BUENO, André. *Formas da Crise: estudos de literatura, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas).
- _____. Experiência e Pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994b. (Obras Escolhidas).
- _____. O Narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994c. (Obras Escolhidas).
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas).
- BRITO, Bartolomeu; CANOSA, Marco Antonio; MAZZEI, Maria. *Retaliação o Tráfico Apavora Moradores da Zona Norte: em desabafo, mãe faz alerta a famílias*. Rio de Janeiro: O DIA, 21 out. 2009. (página 04).
- HOBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- KANT, Immanuel. *Resposta à Pergunta: o que é esclarecimento?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Disponível em:
- <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em dez./2008.
- KONDER, Leandro. *Introdução ao Fascismo*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio; uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MARCUSE, Herbert. *Contra-Revolução e Revolta*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MENEGAT, Marildo. *O Olho da Barbárie*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006. (Coleção Trabalho e Emancipação).

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à Razão Dualista; O ornitorrinco*. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

RIBEIRO, Camila; DIAS, Rafael; CARVALHO, Sandra. *Discursos e práticas na construção de uma política de segurança: o caso o governo Sérgio Cabral Filho (2007 – 2008)*. In: JUSTIÇA GLOBAL. Segurança, Tráfico e milícias no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CULTURA, CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA

Isabel Brasil Pereira¹

Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. (ROSELI CALDART, 2009).

Este texto relaciona a herança da Teoria Crítica, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, e a Educação do Campo, nos enfrentamentos e nas possibilidades da educação para a emancipação, como contraponto à integração cega na sociedade existente. Pautada nas reflexões de Adorno sobre uma Educação para a emancipação², a análise se foca na educação refletida, reivindicada e praticada pelos trabalhadores camponeses.

As perguntas, que conformam o objeto aqui focado, dizem respeito à instituição da Educação do Campo; ao pensamento educacional que a embasa – à acumulação crítica conseguida pelas lutas das gerações que viveram antes de nós – sua organicidade enquanto crítica do pensamento educacional atual, sua visão e projeto político e técnico societário em relação à ciência e à tecnologia na produção de alimentos. Trata-se assim de contribuir para o desvelamento de questões, tais como: Que ideias e práticas instituem a Educação do Campo? Quais relações da Educação do Campo com a totalidade do pensamento educacional? Que projeto, político e técnico, de ciência e tecnologia defende para o campo? É possível, na expressão atual da formação histórica capitalista, articular ética, técnica, tecnologia, em um projeto de formação do trabalhador voltada à emancipação?

Como ponto de partida, o entendimento da Educação do campo a partir das contradições e conflitos em que está envolvida, e a compreensão da sua instituição

¹ Bióloga pela UFRRJ. Mestre em Educação pela Uerj. Doutora em Educação pela PUC/SP. Diretora da EPSJV/Fiocruz. Professora Adjunta da FEBF/Uerj (cedida à Fiocruz).

² ADORNO T.W. *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como uma crítica à educação do e para o capital, ao latifúndio, ao agronegócio. A crítica ao agronegócio – que conjuga tecnologia avançada com trabalho degradante imposto à população camponesa – materializa a educação contra a ‘barbárie’, no sentido preciso colocado por Adorno (2003) ao definir barbárie como a convivência de um grande desenvolvimento tecnológico, com um sentimento de ‘ódio primitivo’, produzida pelo capitalismo, pela sociedade administrada e de classe. Para Adorno (2003), a validade da educação tem como condição ser luta contra barbárie, como possibilidade materializada na construção de processo civilizatório.

Estudos sobre a Educação do campo ressaltam o seu caráter de ‘crítica da educação’, outros se debruçam sobre o seu caráter de Educação Popular: O expressivo projeto educativo do MST, expressão materializada da Educação do Campo, é também fruto do acúmulo de movimentos como o Movimento Popular de Cultura (MPC) e o pensamento e prática educativa de Paulo Freire. O Teatro do Oprimido de Augusto Boal e demais movimentos culturais voltados à crítica da desigualdade, da política hegemônica e da indústria da cultura são instituídos na organização/pedagogia do MST, e hoje fazem parte da Educação do Campo. A crítica à cultura de massa, à semiformação³, ao aparelho ideológico da comunicação são conhecimentos trabalhados na Educação do campo praticada pelos movimentos camponeses.

O investimento dos movimentos camponeses no processo educativo/formação da classe trabalhadora visa os sujeitos camponeses e o sujeito coletivo. A Educação do campo é integração da educação política; da educação dos sentimentos, dos sentidos e da sensibilidade – como, por exemplo, o sentimento nacional e internacionalista, a solidariedade, a paixão, a formação musical e estética – com o conhecimento científico e tecnológico, em que o trabalho é princípio educativo.

Na busca incessante pela integração do conhecimento mais específico ao mais geral, da noção de território, de local, com a prática e teoria internacionalista, a Educação do campo vem contribuindo no preparo político da população

³ Semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experimenta as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural. A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva (MAARS, 2003b).

camponesa para o enfrentamento às ofensivas do agronegócio – nas alianças entre classe dominante nacional com a internacional, com inflexões em políticas governamentais; à denúncia de agrotóxicos e transgênicos, como elementos presentes no modelo de agricultura subordinado à aliança capital financeiro/capital produtivo. Do mesmo modo, potencializa a elaboração e defesa de uma política econômica/social/científica/cultural voltada à soberania alimentar e justiça social.

A Educação do campo na formação de trabalhadores se insere a favor de concepção de sociedade onde não haja classe, desigualdades e produção de seres heterônomos. Trata-se, então, de projeto, sempre em construção e inacabado, de se pensar e colocar em prática a construção de uma sociedade mais igualitária, com respeito às diferenças culturais, com formação voltada à autonomia. Construída pelos movimentos camponeses, aqui no estudo focando no MST, é, portanto, crítica à educação hegemônica e percebe as contradições e articulações do trabalho no campo e na cidade e a inserção da cultura no processo educativo. Pensar a articulação entre ética, técnica, cultura e educação requer entender o homem como construtor da sua vida, da sua história. Porém, e ao mesmo tempo, nunca ficar preso a armadilhas que impeçam perceber que no mundo administrado e constituído por classes sociais esse construtor não é livre para as suas criações, não escolhe forma e conteúdo das suas criações e tampouco caminha para um estado de felicidade em que as relações entre os indivíduos sejam compartilhadas e definidas com base na solidariedade e no desejo de um mundo melhor para todos.

É bom avisar que, a leitura negativa da condição atual da existência humana não é aqui assumida de modo a gerar imobilismo e mesmo um pessimismo desenfreado que condena qualquer ação ou movimento emancipatório a uma mera ilusão. Ao contrário, diria que esta leitura se configura como uma possibilidade real, concreta e imaginária, de construção de um outro modelo de civilização em que a ética não seja apenas uma maneira romântica ou cínica de escamotear a desigualdade entre os homens, e em que a técnica, a ciência e a tecnologia estejam voltadas ao social. Ou seja, com uma construção de sentido democrático, inseparável, portanto, do sentido de civilização contra barbárie, da negação do aperfeiçoamento de técnicas pela ciência voltadas à destruição da humanidade e do privilégio a setores hegemônicos da sociedade.

Quanto à educação, é aqui neste texto concebida como processo de formação humana, plena de contradições, realizada mediante os diferentes e/ou antagônicos projetos de homem e de suas criações. Há que se ressaltar as

diversas assertivas sobre o que fundamenta a educação hoje. O debate de ideias entre os que afirmam ser esta fundamentação nas dimensões ética e política e aqueles que advogam ser a educação, hoje, fundada na dimensão cultural.

Partindo da premissa de que a dimensão da formação cultural, no viés do pensamento crítico, não pode prescindir de entender a educação na sua dimensão ética e política, como possibilidade de transformação do existente, perceberemos serem a dimensão ética e política o que fundamenta uma educação emancipatória, que, por sua vez, não pode prescindir da dimensão cultural, como base para a construção de um novo estatuto que tenha como negação a semicultura/semiformação (ADORNO, 2003). Isso significa que nas análises aqui feitas um projeto voltado à formação dos trabalhadores tem que abarcar a dimensão cultural, na construção de sentido dos processos educativos implementados.

Educação do Campo e Educação Popular

Dentre as concepções de Educação Popular, há que se ressaltar o pensamento instituinte de Paulo Freire e que não por acaso tem na Educação do Campo auxiliado reflexões e práticas. Voltada à educação dos oprimidos, a Educação Popular visa à transformação do modo de produção da existência humana.

Como toda a Educação, a Educação Popular reflete a luta entre projetos distintos de sociedade. Uma primeira distinção já colocada pela literatura crítica educacional é entre a premissa de educação popular 'como aquela destinada às camadas populares' e aquela em que a educação popular é entendida como aquela demandada (negociada e mediada) pelas classes populares. Mas, mesmo entre o que podemos chamar de pensamento crítico educacional, e que parte da segunda premissa referida, existem diferenças e diversidades entre as várias correntes e tendências da Educação popular.

A inclusão da 'luta pela Escola Pública' como um significativo ponto a ser abarcado pela Educação Popular está presente, hoje, na maioria das referidas correntes, ainda que, minoritariamente, há quem defenda que a Educação Popular só poderia se instituir no espaço da educação 'não formal', na medida em que, para esse pensamento althusseriano ou ilitchiano, a escola como aparelho de estado capitalista só reproduziria a ordem dominante.

Da segunda metade do século XX até hoje, a Educação popular se instituiu no horizonte das lutas populares, nas práticas dos movimentos populares. Com Paulo Freire e os movimentos populares, a escola passa a fazer da Educação popular como um esforço de mobilização e capacitação política, científica

e técnica das camadas populares, para que se possa transformar a escola reprodutora da ordem dominante em outra escola voltada aos interesses das classes populares.

Exemplo de reuniões que acontecem no mundo, que abarcam diversas tendências do pensamento da Educação Popular, pode ser o do Congresso do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), em 2004, que referenda a Educação Popular como movimento e pensamento, como teoria e exercício prático, de um modelo de educação cujos princípios e estratégias implicam um estreito nexos com a política, a economia e a cultura dos nossos povos.

A Educação Popular praticada pelos movimentos populares é uma educação comprometida com as classes oprimidas, estimulando a cultura e o saber da comunidade como fundamentais, e portanto, incorporados ao ensino

O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social objetivado trabalhar as necessidades populares. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse. A Educação Popular não se restringe pelos contextos, busca caracterizar os contextos em que ele precisa ser trabalhado, mas as aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais, em instituições sócio-educativas, em aldeias indígenas e no ensino de jovens e adultos. (PAIVA, 1986, p. 38).

No pensamento de Paulo Freire, os princípios da educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e à emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Nesse sentido, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular (PAIVA, 1986, p. 35).

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios para a educação popular é justamente a coerência entre o discurso e a prática como exigência ética num contexto de modernização conservadora. Nesse caminho, a pergunta que se coloca é sobre a possibilidade, na expressão atual da formação histórica capitalista, de se articular ética e técnica em um projeto de formação do trabalhador voltada à emancipação. O desenvolvimento desta reflexão, como nos ensinaram mestres da chama Escola de Frankfurt, como Adorno e Benjamin,

exige tentativa de não reproduzir esquemas mecânicos e fechados, incapazes de entender a dinâmica dos processos sociais e históricos em curso, e sim de construção de modelos críticos negativos e contraditórios, mediados e dialéticos, em que o pensamento não sucumba ao fetiche da totalidade fechada, à vida social alienada, às várias formas que a dominação assume em nossa época, evitando as ilusões, extremas e complementares, de um mundo objetivado e sem fissuras e de uma subjetividade plena, isolada e provedora de sentido ao mundo⁴.

Por essa via negativa, a tarefa do pensamento é evitar a reconciliação com o existente, a integração positiva à ordem violenta da dominação, perdendo com isso seu potencial crítico e sua capacidade de apontar para a emancipação, para a felicidade, para a vida não mutilada. Um trabalho crítico com e contra o conceito, passando ao largo da comunicação direta e ilusória, característica constante no pensamento de Adorno.

Severo diante do mundo administrado, da vida mutilada e da totalidade alienada, característica do capitalismo avançado, Adorno propõe a tarefa quase impossível do pensamento negativo. Não há espaço para qualquer aceno de superação positiva do existente e só pelo avesso se poderia ler uma utopia emancipadora diante do rigor da ciência melancólica.

Adorno certamente indica pontos críticos relevantes para se repensar a relação entre teoria e práxis. Para tanto, Adorno precisa pensar 'com e contra' o conceito, a linguagem, o discurso, a própria elaboração dialética do pensamento crítico. Sem descanso, o trabalho de Adorno não é o de facilitar a leitura dos sinais postos em seus modelos críticos. Para ele, não se trata de propor um modelo direto de comunicação intersubjetiva. Bem ao contrário, Adorno desconfia da própria função comunicativa da linguagem, dos discursos, dos enunciados, do próprio pensamento. Daí não se encontrar em Adorno nenhum elogio fácil da comunicação intersubjetiva voltada para um ideal de relação social isento de violência ou alienação. Isso posto, entende-se ainda melhor a insistência no 'não idêntico da identidade', nas constelações críticas tensas e contraditórias, não sistemáticas ou totalizadas, como campos de força que coordenam as figuras, fazendo-as ganhar sentido através das

⁴ Sabe-se que Benjamin inspirou Adorno no que diz respeito à ideia de um 'modelo crítico' dialético e negativo, de 'constelação crítica', de 'campo de forças', que aborda os objetos e momentos particulares da vida social, elaborando com tal precisão crítica seus pontos contraditórios que leva a uma espécie de explosão das ilusões do mundo alienado e reificado da mercadoria, do trabalho e da linguagem no capitalismo avançado. De maneira resumida, a ideia de 'constelação crítica' diz respeito a uma montagem em que momentos e objetos particulares, sensíveis e específicos, como negações determinadas, são relacionados em conjuntos abertos e móveis, organizados pela via da coordenação, e não da subordinação. E são mantidos assim, como um campo de forças de relações contraditórias e não pacificadas, nem perdendo seu caráter pontual e particular, para se dissolverem na totalidade sistemática e abstrata, nem se tornando meras mônadas, isoladas da mesma totalidade, já que esta é sempre referida, como força constitutiva, mesmo que ausente ou inalcançável (PEREIRA, 2008).

próprias partes postas em relação.

Longe de ser um capricho de Adorno, a elaboração negativa dos fragmentos e dos campos de força tem o poder de um método, de uma apropriação subjetiva e forte diante da primazia inevitável dos objetos, para manter aberto o campo da não identidade e da possível emancipação. Com isso, Adorno indica com vigor sua oposição, não apenas a uma visão sistemática, da filosofia e da própria dialética, mas também ao método das ideias claras e distintas, da progressão do mais simples ao mais complexo, da condução ordenada e clara do pensamento, das enumerações exaustivas, das revisões gerais sem lacunas ou vazias, que se lê no *Discours de la méthode*. Para Adorno, esse ideal cartesiano do pensamento absoluto, sem restos e sem lacunas, fechado e conclusivo, isento de dúvida, buscando apenas os universais e os absolutos, leva a um pensamento da identidade – entre pensamento e coisa, sujeito e objeto, teoria e práxis – que teria se tornado inimigo da emancipação humana.

No interesse deste texto, que tem como objetivo relacionar a Teoria Crítica e a Educação do campo, vale a pena ressaltar algumas referências que continuam atuais e necessárias. A primeira delas, talvez de fato a central, diz respeito a educar para a emancipação, não para o conformismo, para o encaixe funcional do pensamento na produção e reprodução, sem crítica, da própria lógica do capitalismo em movimento. Trata-se de uma crítica do progresso, que se lê em Adorno, em Horkheimer e muito em Walter Benjamin e em outros pensadores do marxismo ocidental. Vale lembrar a crítica ao otimismo burguês no progresso, que contaminou também a esquerda, no passado e, de maneira muito evidente, no presente histórico que estamos vivendo. À direita e à esquerda, o otimismo cego e conformista deixa de lado a crítica e imagina que as contradições fortes do capitalismo irão se dissolvendo e se resolvendo ao longo do tempo. Bem ao contrário, essas mesmas contradições se agravam, fazendo a vida social oscilar duramente entre a civilização e a barbárie, o que se pode constatar, com tristeza, na vida cotidiana do nosso país. Cabe, portanto, educar na contracorrente, elaborando conceitos críticos que neguem o que existe, apontando para uma possível superação da injustiça e da violência. Essa tarefa educativa pode ter como referência, ainda atual e necessária, o marxismo heterodoxo e aberto à complexidade do presente, que não se resume à propaganda, aos esquemas reduzidos, às distorções deliberadas, aos jogos de poder dos aparatos e partidos políticos, aos interesses burocráticos e materiais que norteiam o processo de cooptação e de conformismo em curso. Porque se trata, com certeza, de mais uma derrota da dialética e da esquerda.

Ao pensarmos a Educação do Campo como prática voltada à emancipação, é sempre bom ressaltar que não houve no passado, e não há no presente, nenhum passe de mágica que possa resolver impasses que o educador precisa enfrentar, dia a dia, dando conta da tarefa de elaborar conceitos e modelos críticos. Trata-se sempre de um trabalho difícil e de longa duração. E conta muito não jogar fora a acumulação crítica conseguida pelas gerações que viveram antes de nós, que lutaram e trabalharam antes de nós.

A Ética e a Técnica como construção individual e coletiva do homem

O trabalho humano constrói e utiliza a técnica na produção de existência humana. Não há dúvida de que o desenvolvimento da técnica é fruto da razão humana e de que, neste final de século, diante de uma evidente crise da Modernidade, tornou-se comum criticar a razão. Na verdade, certas representações e certas práticas, vinculadas a uma imagem de razão prática, instrumental, apenas pragmática, a serviço do controle e do capital, acarretando que o desenvolvimento científico e sua aplicação nas técnicas humanas sejam desenvolvidas voltadas à dominação e se tornem cada vez mais mercadorias no processo de acumulação do capital. De fato, uma crítica arrasadora que pode derivar, com facilidade, para a condenação de toda a técnica, toda a ciência e do consequente aprimoramento tecnológico.

Derrotado, o passado e suas esperanças da libertação através da razão parecem sair de cena. Ela, a deusa tênue e frágil como nos alerta Freud, que surgiu voltada para a emancipação humana, para livrar o homem do medo e da ignorância, para dominar a natureza, organizar a sociedade e criar o progresso como fonte garantida de aliviar os sofrimentos humanos, tornou-se ela mesma, um mito, uma nova forma de opressão e violência. Essa deusa frágil pode ser destruída, mas pode ser cultivada com muito cuidado, para que o mal-estar na civilização não se resolva, por exemplo, em patologias coletivas como os regimes totalitários (FREUD, 1990).

Como nos lembra Marilena Chauí (2000, p. 5), na Antiguidade a palavra 'técnica' (*techne*) corresponde à arte, significando habilidade, destreza, agilidade e, ainda em sentido estrito, instrumento, ofício. Técnica, como extensão do homem para vencer a

natureza, e que junto com a política impulsionam a realização humana.

Aristóteles, porém, estabeleceu duas distinções que perduraram por séculos na Cultura ocidental. Numa delas distingue ciência-Filosofia de arte ou técnica: a primeira refere-se ao necessário, isto é, ao que não pode ser diferente do que é, enquanto a segunda se refere ao contingente ou ao possível, portanto, ao que pode ser diferente do que é. Outra distinção é feita no campo do próprio possível, pela diferença entre ação e fabricação, isto é, entre *praxis* e *poiesis*. A política e a ética são ciências da ação. As artes ou técnicas são atividades de fabricação.

Nos últimos séculos, a relação entre arte e técnica sofre profunda transformação. O estatuto da técnica modifica-se com o desenvolvimento da ciência, “transformando-se em tecnologias, em uma forma de conhecimento e não simples ação fabricante de acordo com regras e receitas” (CHAUI, 2000, p. 10). Ou seja, sabemos que a moderna civilização urbana e industrial, desde os seus primórdios, é inseparável das aplicações técnicas e tecnológicas do conhecimento científico e que podemos remontar essa formação ao Renascimento, e séculos seguintes, como referência para poderosas intuições, experimentos e pesquisas nos campos da matemática, da física, da química e da astronomia. Como paradigma do homem do Renascimento, figura Leonardo da Vinci, projetando ou imaginando os mais diversos tipos de máquinas. Mas o grande impulso do conhecimento científico, livre das amarras da religião, viria mesmo com a Revolução Industrial. Começando pela Inglaterra, espalhando-se pelos países mais avançados da Europa, para ganhar o mundo, através da formação de Impérios Coloniais, na Ásia, no Oriente, na África e na América.

Sobretudo, é impressionante o crescimento das cidades e o surgimento de novas tecnologias nos séculos XIX e XX, alterando em profundidade a vida cotidiana, o trabalho e, certamente, a Educação. É também a época da obra de arte e sua reprodução técnica, como pensada por Walter Benjamin: arte e cultura deixaram de ser únicas, auráticas, podendo ser reproduzidas em grande quantidade. Em pauta, sem dúvida, as técnicas e tecnologias. A começar pela fotografia, seguida pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, até chegar a formas eletrônicas de computação, alterando ainda mais a vida cotidiana, o trabalho, o lazer e os processos perceptivos e cognitivos de milhões de pessoas.

Não sendo a técnica, nem a ciência, nem a tecnologia neutras, ficam subsumidas, com exceções cada vez mais raras, ao movimento do capital, que confere um sentido que não confirmaria as previsões, até certo ponto otimistas, de Benjamin, e sim, muito mais, a crítica rigorosa de Adorno e de Horkheimer.

Vale lembrar a figura central – ‘a indústria da cultura’ – para se pensar os produtos do entretenimento de massas como mercadorias entre mercadorias, apenas um ramo a mais no sistema fetichizado de produção de mercadorias nas formações capitalistas avançadas, de modernização mais ou menos recente. Com isso, o mundo da máquina inclui os meios de massa, junto com a fábrica e os aparatos burocráticos das empresas capitalistas. Em outras palavras, os instrumentos técnicos – prolongamento das capacidades do corpo/pensamento humano na relação com a natureza e com os outros homens – e a ciência capturada pelo capital se cristalizam e vão ter como predominância a produção de tecnologias que, em vez de libertar os seres humanos do trabalho árduo e ampliar a saúde da população, são obrigadas a responder às prioridades dos grupos hegemônicos para a dominação. Aqui cabe mais uma vez lembrar Adorno ao conceituar barbárie.

Neste processo, a ciência aparece como condição de existência, ou pelo menos de aceleração espantosa do desenvolvimento de tecnologias. A racionalidade pragmática, apenas quantitativa, ajusta-se ao modelo abstrato das trocas, e seus fetiches, servindo para organizar e controlar o mundo do trabalho e o mundo do lazer, integrando por inteiro as esferas da vida social, apesar de toda ideologia voltada para idealizar as ideias de ‘progresso e modernização’.

Lembremos que, sob o impacto de um racionalismo de ímpeto controlador, a luta pela emancipação dos dogmas e pela afirmação da autonomia da razão se transformou, infelizmente desde muito cedo, em fé na possibilidade de criação de um novo saber, capaz de expulsar os dissensos e as dominações, exatamente por exprimir uma verdade irrefutável, purificada das diferenças políticas, das particularidades culturais, enfim, apresentando-se como absolutamente ‘neutra’. A ciência moderna seria, ao mesmo tempo, a expressão e o modo de expressão desta nova religião laica.

Trata-se da fabricação de uma nova autoridade, em nome da qual o discurso pensa poder realizar seu ideal de controle total da realidade: controle sobre o mundo das coisas, sob a forma de intervenção eficaz; controle sobre o mundo dos homens, sob a forma de consenso inelutável.

Forte desde o Iluminismo, a ideia de uma racionalidade capaz de organizar a vida coletiva, resolvendo conflitos e superando as desigualdades, garantindo os direitos e protegendo os cidadãos contra o arbítrio e a violência cega, atravessa otimista o século XIX, mas sofre um poderoso recuo no século XX. Torna-se uma nova mitologia, com aspectos fortemente regressivos, inseparável mesmo dos aparatos bélicos e destrutivos das guerras imperialistas promovidas pela expansão dos conglomerados capitalistas. Sabemos todos como as guerras são utilizadas para testar e expandir novas

tecnologias, que em seguida serão aplicadas na organização do trabalho, na produção de mercadorias e na própria vida cotidiana.

As condições histórica, social e política que determinam e ao mesmo são também inflexionadas pelo desenvolvimento técnico-científico vão inferir à ética sentidos diversos. Lembremos da Antiguidade a ideia da ética traduzida na busca das relações entre o bem comum e o individual, concebida como a busca da felicidade, da garantia do conhecimento da bondade para ser bom (como em Sócrates) e da necessidade de se materializar em ações objetivas para ter validade, sob a pecha de se tornar mera convenção social (sofistas). Como retrata Marilena Chauí (2000, p. 8).

Quando acompanhamos a história das idéias éticas, desde a Antiguidade clássica (greco-romana) até nossos dias, podemos perceber que, em seu centro, encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la, controlá-la. Diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social. Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo. Simultaneamente, erguem os valores positivos – o bem e a virtude – como barreiras éticas contra a violência.

A autora chama ainda atenção para o fato de que, numa perspectiva de valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam “ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições

históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral” (CHAUI, 2000, p. 6).

Não há dúvida de que na Antiguidade grega a ética foi paradigma para a formação humana, centrado na “pessoa ética”, como finalidade para a educação, para possibilitar a política e o patrimônio cultural daquela civilização. O Iluminismo, na sua aposta na razão, e na escola pública como instrumento de difusão do conhecimento, não abandona o sujeito ético, mas pode-se observar que o sujeito político e a formação do cidadão ganham centralidade, acreditando que o desenvolvimento do conhecimento científico garantiria a ética. A partir do século XIX, a formação humana vislumbra o ser social. Com a ampliação da lógica da mercadoria, o sujeito (a pessoa) ético é abalado, fortemente, pelo avanço dessa lógica, ao mesmo tempo que o trabalho, que é mediação de primeira ordem da produção científica e cultural, vai assumindo, mesmo na sua forma de trabalho imaterial, cada vez mais, a função de produção de valor.

Ética e Técnica na Educação dos Trabalhadores da Saúde do MST

Diante do entendimento de que a educação é luta entre projetos de sociedade, o projeto do MST para a formação de trabalhadores da saúde do campo se insere a favor de concepção de sociedade onde não haja divisão de classes, desigualdades e formação de seres heterônomos. Trata-se, então de projeto, sempre em construção e inacabado, de se pensar e colocar em prática a construção de uma sociedade mais igualitária, com respeito às diferenças culturais, com formação voltada à autonomia. Ao afirmarmos isso, não estamos caindo em uma armadilha do idealismo, ou na visão ingênua de que neste caminho não há erros e acertos, e que esse é o único projeto para combater a lógica da sociedade sob a égide do capital. Trata-se, então, de entender a sociedade como local de construção do homem e de perceber as contradições do trabalho na saúde do campo e na cidade sob o modo de produção capitalista.

No projeto do MST, a universalização da escolaridade básica é pretendida, e o projeto educativo é construído com conteúdos e práticas de educação emancipatória. No caso da educação do campo, o MST compreende a escola, os assentamentos e acampamentos como lugares educativos. Como reflete Caldart (2008, p. 76):

A própria história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana, é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados da

terra" e dos "podres de tudo" em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história.

Neste movimento, as diversas expressões culturais, a técnica e a tecnologia social, a arte são elementos centrais na educação das crianças e dos jovens e maduros trabalhadores. Pensando com Caldart (2008), compreendemos a Educação do Campo como um conceito em construção na última década, diferenciado da educação rural

(...) Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que só pode ser compreendido/discutido no contexto do seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais no campo...esse conceito não é fechado, arbitrário, e está sempre em movimento, não é inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social (...) O conceito Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (CALDART, 2008, p. 69).

Com base na tríade Campo, Políticas Públicas e Educação, a Educação do Campo parte de uma visão do campo como um lugar de embate entre capital x trabalho, sendo que este conceito "nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais, da luta dos sem terra pela implantação da Escola Pública nas áreas da Reforma Agrária" (CALDART, 2008 p. 71), incluindo nesse processo a luta de resistência de trabalhadores do campo para não perder suas escolas. "Nasceu precisando tomar posição no confronto de projetos do campo contra a lógica do campo como lugar de 'negócio'" (ibid., p. 71).

A Educação do Campo proposta pelo MST é acumulação teórica e prática do movimento dos sem-terra pela educação. Neste caminho está a construção de 'Pedagogia do Movimento', foco nas escolas do movimento, e a ampliação do pensar a escola pública. Sempre presente está a construção da identidade do sem-terra, portanto um atributo de construção do sujeito social e coletivo, antagonista principal à imagem de alienação e subserviência passada pela ideologia, em que o campo é mostrado como lugar de atraso, político e educativo.

Na construção da identidade do sem-terra, a ética e a política são bases para a relação indivíduo e sociedade. A educação se apresenta como uma das principais práticas sociais instituídas e instituintes da articulação entre o sujeito

ético e o sujeito político. Nas palavras de Caldart (2008, p. 76), “É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST”.

O projeto político e pedagógico de Educação do Campo no MST é constituído, no âmbito escolar, em todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional – técnica e inicial e continuada – e Ensino Superior. A educação escolar é feita em escolas do movimento, escolas públicas e em parceria com demais instituições públicas (universidades, escolas técnicas etc.). Há que se chamar à atenção nas escolas do movimento sobre a forma da gestão do trabalho na escola. A participação de estudantes na manutenção da escola, como acontece, por exemplo, no Instituto Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Integram o projeto de ensino as “escolas itinerantes”, fechadas em 2009 pelo governo Ieda Crusis, do Rio Grande do Sul. Ao refletir e construir a Educação do Campo, o MST parte da premissa de que universalidade não pode ser separada da particularidade. O que leva a compreensão da resposta do setor da educação do MST quando questionada sobre o perigo de um particularismo ao se pensar a Educação do Campo. A particularidade, neste caso, é condição da universalidade real.

O processo educativo é sempre individual e coletivo. No âmbito da relação indivíduo e coletivo, há que se estar atento para que não se caia na armadilha da construção de um indivíduo sem individuação, ou da negação de singularidades dos lugares e da existência da territorialidade.

Por ser a Educação do Campo no MST, como já dissemos, um projeto inseparável de projeto de sociedade, em que a educação vislumbrada é para a emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos, a ética ganha materialidade tão perseguida por determinadas correntes de pensamento ao longo da sua história. Por sua vez, no mesmo sentido a técnica é entendida não apartada do conhecimento científico e parte de uma concepção de ciência e tecnologia voltada à dignidade da população do campo. Trata-se da percepção de que a ciência, na sua relação com a técnica, deve estar pautada para a saúde e a felicidade de todos os indivíduos da sociedade, e não apenas voltada à acumulação do capital, à exploração e à mais-valia. É neste sentido que o movimento se posiciona contra o agronegócio e a favor da agroindústria com cooperativas de trabalhadores. Essa abordagem está presente nos conteúdos dos cursos elaborados pelo movimento dos sem-terra.

Entendendo ser a ciência inserida na história, em que é o ser oriundo das relações sociais que produz o pensamento, a reflexão e o conhecimento, a Educação do Campo na sua dimensão ética, técnica e cultural vai exigir um projeto de formação dos trabalhadores, em que seja desvelada a dominação do conhecimento por grupos minoritários, mas dominantes. Ao mesmo tempo, a Educação do Campo, praticada pelos trabalhadores camponeses, exige que ela mesma se configure como resistência (reação e criação) à face que a ciência e a tecnologia adquirem sob a égide do capitalismo. Neste sentido a técnica, a ciência e a tecnologia, os processos de sua construção e a aplicação dos seus resultados devem negar o cientificismo e a construção do desenvolvimento científico voltado à regressão; conservar os avanços científicos e tecnológicos voltados à melhoria da qualidade de vida e buscar a superação na produção e democratização de acessos desses saberes, construídos pela humanidade, para a saúde da população e não uma parcela da mesma. O que significa pensar a sociedade como lugar de construção dessas relações e de produção deste conhecimento. Neste sentido, o projeto de formação de trabalhadores do campo combatem a captura hoje, no capitalismo contemporâneo, da capacidade de elucidação humana, e seus protocolos que impedem o homem de pensar a sociedade como lugar para a sua criação. Não à toa escolas do MST têm sofrido perseguição e arbitrariedade por parte de defensores do capital, quer seja dificultando a autorização dos seus cursos, quer interferindo nos seus currículos, quer extinguindo escolas, ao mesmo tempo que põe em curso cada vez mais a criminalização do movimento.

O projeto pedagógico do MST apresenta a organização curricular no âmbito da Pedagogia da Alternância, pelo tempo-escola e tempo-comunidade. O Ensino Médio e Técnico tem no seu currículo a iniciação científica. O estudante, ao final do curso, apresenta monografias, orientada por professores, que vão ser submetidas à banca examinadora. Os temas são variados, e os objetos de investigação são constituídos de questões pertinentes aos assentamentos e acampamentos, sem apartá-los de outros problemas nacionais e internacionais. A relação entre o universal e o particular não é perdida, muito ao contrário, se constitui praticamente como conhecimento teórico-metodológico, quer seja na elaboração da monografia, quer em outros momentos do currículo.

Se nos detivermos às concepções e práticas de saúde no campo que orientam os cursos nas escolas e outras práticas educativas nos assentamentos são traduzidas nas palavras abaixo:

Saúde não é só curar doenças. O meio-ambiente, as condições de vida sociais e políticas e a alimentação são algumas das características que podem garantir uma vida mais ou menos saudável. “Todo mundo tem problemas de saúde. Cabe a nós, como pessoas excluídas do processo de atendimento, trazer essa pauta para discussão na sociedade” (DIRLETE DELLAZERI, setor saúde MST e ex-Coordenadora do Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária do IEJC, 2006, MST).

As concepções e práticas do MST são construídas e ao mesmo tempo procuram se efetivar, auxiliadas pela organização no movimento – acampamentos, assentamentos, esferas públicas de discussões e debates –, traduzindo um modo de organização política, uma ideia ética, técnicas e estratégias de organização da população do campo. Após as ocupações das terras, os trabalhadores se organizam em núcleos e elegem representantes para os setores do movimento (educação, saúde, produção etc.).

Considerada inseparável da saúde do campo, a formação qualificada de trabalhadores se articula e se fundamenta nas concepções de educação do campo, aqui já referidas. Nas palavras transcritas de militante do MST:

Nós organizamos cursos nos estados que estão voltados para discutir as políticas públicas. Temos trabalhado terapias complementares através de oficinas, especialmente sobre plantas medicinais. Tratamos também de questões relativas a nutrição, saúde da criança e do idoso, direitos quando sofremos acidentes de trabalho, etc. Mas nesses últimos anos, temos nos dedicado bastante à formação mais convencional. Hoje nós temos os Técnicos em Saúde Comunitária, que fazem o ensino médio junto com o curso técnico e têm o diploma reconhecido pelo Ministério da Educação.

O curso não trata tanto da saúde relativa a cura, ao ambulatório, mas forma os estudantes para sair a campo. (DIRLETE DELLAZERI, setor saúde MST e ex-Coordenadora do Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária do IEJC, 2006, entrevista, *site* do MST).

O Curso Técnico de Saúde Comunitária⁵, por exemplo, traduz os princípios

⁵O Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária, por exemplo, já formou várias turmas que concluíram, tendo atualmente um número significativo em andamento em estados como no Rio Grande do Sul, Sergipe, Bahia, Piauí, Maranhão. Há trabalhadores sem-terra que são agentes comunitários de saúde inseridos em programas como o PSF e, em alguns estados, participam nas instâncias de controle social do SUS. O modelo de agricultura familiar requer que alguns integrantes da comunidade exerçam atividades do campo não diretamente ao plantio, mas que são indispensáveis ao trabalho do campo.

da educação do campo para a formação profissional, articuladas às ações que os trabalhadores da área da saúde devem estar preparados. O referido curso tem no cuidado na saúde e na integralidade premissas que orientam as ações. Questões relativas à saúde da mulher são exaustivamente trabalhadas, assim como a saúde do idoso, a saúde da adolescência e da criança (Coletivo Nacional de Saúde do MST, 2001).

Em relação aos conteúdos e às práticas trabalhadas na educação da saúde do campo, há uma preocupação constante para que os temas e as questões não sejam apartados uns dos outros e que sejam articulados às discussões sobre as políticas de saúde conteúdos/questões presentes em todos os cursos da saúde. A iniciação científica se articula ao trabalho como princípio educativo. Os cursos técnicos de nível médio em saúde, forma integrada (Ensino Médio e Formação Técnica), têm como concepção o trabalho como princípio educativo, como mediador de primeira ordem na produção de existência humana.

Nos recentes seminários realizados no Instituto de Educação Josué de Castro, situado em Veranópolis, Rio Grande do Sul, conteúdos sobre a economia, sobre as políticas de C&T têm sido objeto de debates para a sua inserção no currículo de cursos técnicos de nível médio integrado ou subsequente ao Ensino Médio, estando aí incluídos o de Agente de Saúde Comunitária e os cursos de Ensino Médio.

O ensino superior é ministrado em parceria com outras instituições de ensino, em níveis nacional e internacional. Como exemplo de instituições parceiras do movimento, temos que no início de 2008, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), foi criado o Curso de Pedagogia do Campo. Em 2010, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) realizará mais uma Licenciatura em Educação do Campo.

Textos e documentos de órgãos governamentais mencionam que políticas voltadas à educação da população do campo ganharam destaque na agenda governamental, devido à forte pressão da 'organização dos povos do campo'. No âmbito dessa mobilização, o projeto de educação do MST ganha destaque. Na educação, a formação individual e coletiva, através da produção de sujeito, ético e político, faz com que as técnicas utilizadas e as também ali construídas não sejam autonomizadas em relação ao projeto voltado para a emancipação e autonomia. Nesse processo, a construção do sujeito ético respeita a sua condição sobre o agir de cada pessoa e, ao mesmo tempo, expressa a universalidade contida na ideia de ética. O sujeito ético e o sujeito político são educados na síntese do diverso em que se configura a totalidade social. A sociedade civil é compreendida como esfera de embate.

Considerações Finais

A Educação do Campo, instituindo demandas dos movimentos sociais do campo, se pauta por uma visão de sociedade em que a crítica à cultura de massa⁶ e a uma produção científica e tecnológica subsumida ao capital, por gerarem a degradação do trabalho (imposto aos camponeses) e do meio ambiente, sedimentam o sentido do que Adorno (2003) ressalta como a formação da consciência.

O pensamento de Adorno se debruça sobre questões – colocadas e aprofundadas hoje, nesta primeira década do século XXI – a partir da crítica à ‘crença’ no progresso inexorável; na denúncia de uma sociedade administrada; na negação da noção de desenvolvimento pautada pelo capitalismo, sob a égide da competitividade e transformando a tudo e a todos em mercadoria. Na defesa da educação visando à formação da consciência, afirma o referido filósofo alemão:

(...) a minha concepção inicial de educação, evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 2003, p. 141).

A partir de reflexão sobre ‘para onde’ a educação deve conduzir, o pensador alemão ressalta que:

Houve tempos em que, como dizia Hegel, os conceitos de formação e educação eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje se tornam problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos educação – para quê?, onde este para quê não é mais compreensível por si mesmo, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este ‘para quê’ ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 2003, p. 140).

⁶ Para Adorno, a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente” (2003, p. 153).

Pensando com Adorno, reafirmamos que educar, nesse sentido, deve conduzir à não formação de personalidades autoritárias, formadas para o monólogo, a heteronomia e a aceitação passiva de regras e valores.

A idéia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiada abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. Ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. No referente ao segundo problema, de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e essa envolve continuamente um movimento de adaptação. (ADORNO, 2003, p. 143).

Refletir sobre a formação humana em sua totalidade, suas contradições e tensões, tendo em vista o modo de produção da existência, é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação. Nessa vertente, há que se reconhecer que o trabalho educativo ocorre numa relação dialética, de subsunção do trabalho humano ao capital, e ao mesmo tempo como possibilidade de criação na resistência a essa subsunção.

Ao explicitarmos a Educação do campo como um projeto que articula ética e técnica, lembramos que a ética busca definir um sujeito ético (consciente, livre e responsável pelo que faz) e o conjunto de noções (valores) que balizam o campo de uma ação que se considere ética (CHAUÍ, 2000). A ética é uma ideia que contém o questionamento e a crítica. O projeto da educação do campo do MST, como projeto ético, questiona 'leis' que aprofundam uma sociedade desigual, se opõe à produção de sociedade pautada pela heteronomia.

Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe

violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (...)
Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser
tratados como coisas. (CHAUÍ, 2000, p. 6).

O projeto educativo dos trabalhadores do campo pautado pelos movimentos camponeses é trabalho cotidiano que nega os seres humanos como 'coisas', meros recursos utilizados para produzir riqueza e 'felicidade' de alguns. Para tal propósito, tem que construir uma ideia ética que se materialize na prática de cada indivíduo. A criação de sujeito ético como fundamento do processo educativo no campo, hoje, requer a consciência de maneira mais veloz e arrasadora que nas décadas passadas. Está em curso a instauração, pelo capital, da vida como mercadoria, através da apropriação do trabalho do camponês e traçando a direção dos avanços da ciência e da tecnologia para tais fins. Não à toa, o MST combate o agronegócio – que na sua ambiguidade concilia trabalho escravo com tecnologias avançadas -, a monocultura, o uso de agrotóxico desenfreado. Aqui cabe lembrar que “A ética não é um estoque de condutas e sim uma práxis que só existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais, definidos por formas de sociabilidade instituída pela ação humana” (CHAUÍ, *ibid.*, p. 6).

Articulada a essa ideia de ética, são adotadas e construídas técnicas e tecnologias, na formação do MST, que primam pela participação coletiva, constroem parcerias com instituições de pesquisa e ensino nacionais e internacionais e produzem currículos integrados e outras formas de técnicas e tecnologias educacionais.

As técnicas do processo de trabalho em saúde, por exemplo, empregadas no processo educativo, adotam a abordagem do cuidado na saúde com base na solidariedade, na confiança, no resgate do saber popular dando sentido à educação, e na incorporação do desenvolvimento científico materializado em tecnologias que se preocupam com a relação indivíduos, grupos, com o meio ambiente.

Nas discussões que nós temos feito nos acampamentos e assentamentos, falamos justamente sobre como cuidar do meio-ambiente, das nossas casas e do entorno. Colocamos também a questão da alimentação e como produzir alimentos saudáveis, sem agrotóxicos. Nós pensamos muito sobre a agroecologia, que é tão essencial quanto a discussão acerca das políticas públicas de saúde. (DIRLETE DELLAZERI, setor saúde MST e ex-Coordenadora do Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária do IEJC, 2006, entrevista, *site* do MST).

Observar, sentir e interpretar as interações entre indivíduo, sociedade e natureza,

entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e formas e maneiras de entender a totalidade social, constituem o que deve ser conhecido para que se construam e utilizem no processo de trabalho em saúde técnicas e aperfeiçoamento das mesmas pelo conhecimento científico (tecnologias), articuladas a uma ideia ética. Educação voltada aos trabalhadores da saúde do campo, práticas de saúde do cotidiano histórico e cultural do campo, da relação campo-cidade, da interação entre sociedade e natureza. É trabalho de reação e criação à lógica capitalista do progresso que se traduz na realidade como regressão. É projeto de educação contra a barbárie (ADORNO, 2003, p. 152).

Trabalho que impõe crítica, esforço, constância, disciplina e rigor. Algo diferente da posição populista e panfletária que banaliza e simplifica a complexidade do conhecimento, da sociedade ou ignora a possibilidade do poder de criação humana para a mudança. E, nesse caminho, conta muito não jogar fora a acumulação crítica conseguida pelas gerações que viveram antes de nós, que lutaram e trabalharam antes de nós. E é assim que a Educação do Campo, projeto instaurado pelos movimentos camponeses, tem sido construída, continuando um caminho de um sentido de educação popular que percebe a cultura como uma orientação educativa; na incorporação do apreço pelos conteúdos elaborados pela humanidade, numa análise histórico-crítica social do conhecimento hegemônico; no aprofundamento e na articulação da discussão da técnica, ciência e tecnologia com a ética e a cultura; no trabalho como princípio educativo; na transformação da crítica à semiformação e à cultura de massa em conteúdo/práticas curriculares; no fortalecimento da luta por Escola Pública.

Por fim, cabe ressaltar que a Teoria Crítica, mais especificamente o pensamento de Theodor Adorno, ajuda a entender que a Educação do Campo construída pelos movimentos camponeses é uma educação voltada à emancipação e à formação da consciência. O MST, movimento significativo na construção da Educação do Campo, forma consciência na medida em que vislumbra e denuncia que a promessa feita pelo capitalismo, nos seus projetos de dominação e acumulação, mente não só pelo que promete, mas também pelo que não pode cumprir. E o faz em concepção internacionalista, já que o ponto de vista da sua crítica nunca foi reduzido a um particularismo que não ampliasse a universalidade e a igualdade, ou mesmo que escamoteasse as críticas ao imperialismo. Vale dizer que a “universalidade sempre existe em relação à particularidade: não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintos de nossas operações conceituais e nossos engajamentos práticos” (CALDART, 2008, p. 38).

Neste caminho, os trabalhadores camponeses ensinam a todos a mesma lição: não há via fácil e direta de acesso ao conhecimento, à crítica elaborada, à percepção forte dos processos sociais e históricos que o capitalismo põe e repõe ao longo da sua formação, no passado e no presente. Não há mesmo, no plano da grande história, assim como no nível da pequena história do cotidiano, uma tal via fácil e simples de acesso. Facilitar significa sempre, digamos assim, entregar o pensamento aos lobos, deixando sempre os mais fracos, os mais explorados e oprimidos, incapazes e indefesos diante do que não entendem e, portanto, não sabem como mudar.

Neste sentido, tanto a Teoria Crítica quanto a Educação do Campo denunciam que 'o prometido progresso promove regressão', de jeito nenhum a superação do atraso e suas mazelas mais gritantes.

Por extensão, cabe reafirmar que na conjuntura atual – econômica, política, histórica, cultural e social – a Educação do Campo construída e advogada pelos movimentos camponeses é base material para a compreensão de que: a cada geração cabe entender que a história é também, e sempre, história do presente. E que é preciso atualizar o conhecimento e as teorias críticas, as heranças das gerações que viveram antes de nós. Se não for assim, corre-se sempre o risco de consultar mapas, horários de trens e estações inúteis, pois mudaram os mapas, e os trens já não passam naqueles horários, tampouco naquelas estações. Isso é tarefa educativa exigente, difícil e necessária. Atualizar os mapas, as referências, os pontos de apoio, os modelos críticos que possam continuar servindo como referência da emancipação possível. Portanto, para além de algo fácil e inútil em ficar repetindo frases feitas, jargão cansado, lugares-comuns, esquemas reduzidos, como se fossem passes de mágica para entender os processos históricos e sociais. Mesmo, e sobretudo, quando essas frases feitas, esse jargão cansado, esses lugares comuns, esses esquemas reduzidos falem em nome de uma tradição crítica de esquerda que ignora o saber e o poder popular.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CALDART, R. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. *A Por uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./junho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, 2000.

DELLAZERI, D. Entrevista em site www.mst.org.br 20/07/2006.

FREUD, S. *O Mal-estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MAARS, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a, p. 11-28.

_____. Adorno, Semiformação e Educação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, 2003b, p. 459-476.

PAIVA, V. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEREIRA, I.B. Notas sobre as Inflexões da Teoria Crítica na Formação Técnica em Saúde. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n. 1, p. 9-17. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

ESTÉTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CONSTRUÇÃO DO COLETIVO DE CULTURA DO MST À ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Laura dos Reis Corrêa

Bernard Herman Hess

Deane Maria Fonsêca de Castro e Costa

Manoel Dourado Bastos

Rafael Litvin Villas Bôas¹

Na luta (de classe) contra o latifúndio e outras estruturas de exploração pelo capital, as linguagens artísticas se constituem como um importante articulador entre a arma da crítica e a crítica das armas. Esse papel, porém, não é um raio despencado em céu azul, mas o resultado da compreensão dos mecanismos de funcionamento do combate. Se a cultura, em tempos de sociedade do espetáculo, se transforma num perigoso atrativo para a desmotivação política dos espoliados pelo capital, é o caso de reconhecer aí também os meios de recusa e suas formas. Ou seja, não se trata de aceitar os termos da oferta de bens culturais, como se o acesso na forma de tema, modificado por ornamentos cintilantes e esvaziados, pudesse ser entendido como aquilo a que as classes populares realmente almejam. Como veremos, a história das lutas populares pelo acesso à terra ganhou novo capítulo no momento em que a indústria cultural passou a ser devidamente mobilizada como instrumento de cooptação também nessa estrutura do capitalismo dependente.

Mas a reação também se deu à altura. Ancorados numa acumulação de experiências que ganhou terreno em áreas inesperadas como a pedagogia e a produção artística, os trabalhadores rurais sem terra ampliaram o escopo de sua resposta política aos desmandos do capital. É essa história, em breves e grossos traços, que pretendemos contar a partir de agora, por meio da reconstituição histórica da relação existente entre a construção do Coletivo de Cultura do MST e a organização da área de Linguagens da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), curso em parceria da UnB com o Instituto Técnico em Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra).

¹ Profs. Drs. integrantes do grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica. Lecionam na área de Linguagens do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, em parceria com o Iterra.

Como se sabe, a história a contrapelo, determinada a reconhecer a força que se concentra nas classes populares – ainda que atacadas e impedidas no mais das vezes de tecer o fio de continuidade entre seus combatentes, suas esperanças, seus desapontamentos, seus fracassos, suas derrotas –, é um caminho tortuoso, retorcido. Assim também o será esse texto que espera dar a tal experiência uma formalização – é preciso encaminhar um trajeto demorado, cheio de volteios, para que a força das fileiras que agora se apresentam seja compreendida em sua inteireza.

Com esse intuito, analisamos a origem e o momento atual da discussão sobre cultura no MST; buscamos compreender o desenvolvimento histórico da área de Linguagens e os impasses advindos dos desenlaces autoritários que marcam a história do país; também os limites impostos pelo aparelho escolar; abordamos a demanda pelo combate aos padrões hegemônicos de representação da realidade sistematizada nos cursos de formação em comunicação e cultura do MST e da Via Campesina; em seguida, abordamos a configuração em processo de construção da área de Linguagens do curso de Licenciatura em Educação do Campo, parte em que optamos por dar ênfase às experiências das disciplinas de tronco comum “Mediações entre forma estética e forma social” e “Estética e Política”, e de Literatura e Teatro, restritas para os que optaram pela área de habilitação em Linguagens, já ministradas nas duas primeiras turmas; por fim, dedicamos atenção a uma questão latente relativa às providências que devem ser tomadas, no âmbito da práxis, no que tange à necessária articulação entre exploração objetiva e opressão subjetiva, que remete diretamente aos vínculos entre classe, raça e gênero.

Os focos de abordagem do texto expõem a seu modo o processo de construção da área, que parte da junção de duas frentes de articulação: a experiência orgânica da luta social dos movimentos sociais na interface das esferas da cultura, economia e política; e o trabalho de grupos de pesquisa sitiados na universidade que investigam os impasses do processo incompleto de formação do Brasil e as mediações entre arte e vida social.

O contraponto do MST frente às contradições estruturais do país

Essa história é também de longa data. Não por acaso, um artista plástico nos dá mote para começar a jornada.

A situação do camponês do Brasil é pior do que a de um cão.
Sim, porque os cachorros podem ao menos escolher o lugar

onde se deitam e têm liberdade de ação, enquanto que o nosso caboclo tem que se sujeitar às fétidas pocilgas que o senhor da terra lhe dá para morar, ficando tão endividado diante do regime do vale, que só fugindo da fazenda poderá temporariamente fugir da escravidão. Paga o nosso homem do campo pelo crime de ser trabalhador.

(Cândido Portinari, em entrevista ao jornal *Hoje São Paulo*, em 17 de janeiro de 1947).

Sessenta anos após a declaração do pintor comunista Cândido Portinari (1903-1962), autor da famosa série “Os retirantes”, podemos notar que, a despeito da diferença de contexto e da dinâmica do sistema agrário brasileiro, a primeira e a última frase da epígrafe citada ainda fazem jus à realidade dos trabalhadores rurais brasileiros. Ainda que a forma de exploração descrita por Portinari não seja mais o vetor dominante, interessa notar que o aspecto arcaico dos métodos de exploração da força de trabalho ainda persistem, em conjunto com as técnicas modernas de superexploração do trabalho no campo, agenciadas pelo agronegócio. Focos de trabalho escravo convivem harmonicamente com fazendas bem equipadas voltadas para o plantio em larga escala de soja para exportação: retrocesso e modernidade são faces recíprocas da dinâmica de acumulação de capital pela via fundiária brasileira.

O país que se orgulha de ser um dos principais celeiros do mundo – recordista em produção e exportação de diversos gêneros alimentícios – é o mesmo marcado por 350 anos de escravidão, por ter sido o último país do mundo a decretar a abolição e por ser hoje o país com maior índice de desigualdade na repartição de terras do mundo – 1% de proprietários detém mais de 46% das terras agricultáveis do território brasileiro. Além de recordista em exportação de soja e carne, o Brasil exporta telenovelas, disseminando pelo mundo a imagem de um país harmônico, integrado sociorracialmente, a despeito de a embalagem não corresponder à realidade de país segregado, marcado pela violência física, espacial e simbólica. Embora sequer tenhamos consolidado o processo de formação da nação, a expectativa de que chegaremos um dia ao concerto das grandes nações fora já substituída pelo blefe publicitário dos setores da classe dominante – agronegócio, sistema financeiro, burguesia industrial e setores governamentais –, interessados na atração de investimentos estrangeiros para maximização dos lucros de seus negócios locais.

Enquanto o progresso é privilégio da pequena fração de proprietários, aos

trabalhadores rurais sem terra², punidos pelo crime de serem trabalhadores, se descortinam, dentre outros, os seguintes destinos: a marginalização nos centros urbanos como consequência do abandono, ou da expulsão, da vida no campo; a submissão a uma das inúmeras variedades de subemprego que se apresentam no campo; ou o engajamento em algum movimento social de massa que lute pela reforma agrária, em busca de uma porção de terra para tirar o sustento da família.

O Brasil assistiu, nas décadas posteriores à redemocratização, ao acirramento das contradições da questão agrária: de um lado, a progressiva aliança entre latifúndio e capital transnacional do agronegócio intensificou a matriz colonialista do projeto agroexportador brasileiro; de outro lado, os movimentos sociais de massa do campo, cujo maior expoente é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), acumularam força e experiência no enfrentamento permanente contra o latifúndio e atualmente apresentam um grau de maturidade e complexidade de suas organizações como nunca antes ocorrera na luta camponesa brasileira (MANÇANO. p. 2005).

Esse grau de organização do MST implica o aumento das ocupações de terra, em ações organizadas nacionalmente e, por consequência, em maior pressão em defesa da política da reforma agrária, da soberania alimentar, da distribuição de créditos agrícolas, contra a liberação dos alimentos transgênicos e contra a presença indiscriminada das empresas multinacionais que atuam na área de monocultivo de eucalipto, de pinus, de soja, cana e algodão.

Mas um dos principais avanços organizativos foi proporcionado pela consciência de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Essa percepção qualificou a luta por Reforma Agrária, pois, para além do paradigma da reforma agrária clássica, pressuposto para o avanço da sociedade capitalista em função do aumento potencial do mercado consumidor interno, a luta por educação trouxe a reboque a consciência de que não seria possível dentro da lógica capitalista garantir os direitos básicos prometidos em lei para toda a população; logo, a luta pela reforma agrária deveria se confrontar com o princípio de acumulação excludente da mais-valia e da lógica da propriedade.

Em represália, os latifundiários e grupos empresariais que se beneficiam da concentração da terra no Brasil atacam permanentemente o MST por meio de publicidade comercial paga na TV, nos jornais, nas revistas e nos *outdoors*,

² Os sem-terra são camponeses expropriados da terra, ou com pouca terra, os assalariados e os desempregados. São trabalhadores na luta pela reinserção nas condições de trabalho e de reprodução social, das quais foram excluídos, no processo desigual de desenvolvimento do capitalismo. Suas lutas são pela conquista da terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. Questionam o modelo de desenvolvimento e o sistema de propriedade, lutam contra o modo de produção capitalista e desafiam a legalidade burguesa, em nome da justiça (MARTINS, 1984, p. 88).

pela linha editorial dos telejornais, programas de rádio, jornais e revistas, pelas diversas instâncias da via jurídica e pela via parlamentar, por meio da ação organizada da bancada ruralista. Recentemente passaram a tentar impedir a continuidade de cursos em andamento do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), como é o caso do curso de Direito para trabalhadores rurais, promovido pela Universidade Federal de Goiás, interrompido por decisão do Superior Tribunal de Justiça.

Foi em meio a esse campo de conflito e contradições que de modo pioneiro o MST passou a encarar a necessidade de articulação entre política e cultura como uma questão estratégica para a organização da classe trabalhadora e para o fortalecimento da luta, em diversas esferas: na qualificação da formação política dos seus militantes, no fortalecimento dos canais de comunicação e articulação com a sociedade e no combate aos padrões hegemônicos de representação da realidade, exercidos pelos monopólios midiáticos que atuam no país de modo intrinsecamente atrelado aos interesses do setor do agronegócio.

Origem e atual estágio da discussão cultural no MST

Os movimentos de trabalhadores rurais que ressurgem na década de 1970, em contraposição à política higienista e desmobilizadora de colonização agrária empreendida pela ditadura militar, passam a fazer uso da tática de ação direta de ocupação de latifúndios como meio principal de luta pela conquista da terra. Para a realização da reforma agrária, prevalecia, desde então, a consciência de que a luta pelo acesso à terra é indissociável da luta pelo domínio dos meios de produção. A conquista da terra se dá em nome da retomada do direito de produção, para autossustento e para comercialização do excedente.

Todavia, a consciência do direito e da necessidade objetiva da produção com a terra, e na terra, não ocorreu da mesma forma com a discussão sobre a demanda de produção dos bens simbólicos. Ou seja, no âmbito cultural, não ocorrera o mesmo salto da condição de expropriados para a de produtores. No máximo, o que prevaleceu foi a consciência da necessidade de preservação de determinados valores e manifestações tradicionais da cultura camponesa, em pleno acordo com a reivindicação pelo acesso aos bens culturais do meio urbano.

Dentro da lógica da reforma agrária clássica, a aparente duplicidade de posição é coerente com a demanda de ampliação do mercado consumidor para o campo brasileiro. O que estaria em jogo era a manutenção de certa identidade cultural, e não de classe, dos trabalhadores rurais, casada com a luta pelo direito

de usufruir dos bens culturais ofertados massivamente pela indústria cultural. O amálgama entre o estereótipo do mundo rural e a sofisticada engrenagem de mercantilização da indústria cultural consumou-se com a identidade da moda sertaneja, que integra os universos da música, da vestimenta, do espetáculo de rodeio, do agrosHOW, do cinema etc.³

A duplicidade do apelo pela preservação da tradição e reivindicação do acesso do novo passou a se configurar como contradição a partir do momento em que o MST percebeu que no atual sistema, que sequer realizou a reforma agrária clássica, seria impossível a efetivação da reforma agrária radical. Contribuiu, para isso, a avaliação dos limites estruturais impostos pela classe dominante que rege o Estado brasileiro a um governo de conciliação de classes que tem como representante um político proveniente do operariado. Sem a perspectiva da revolução na pauta do dia, tornou-se necessário repensar a estratégia e as táticas de luta.

Já no contexto da discussão sobre a reforma agrária popular, a organização passou a olhar com mais atenção à necessidade da luta pelo domínio dos meios de produção e representação da realidade. Essa consciência em crescente imprime potencialmente um salto qualitativo no arranjo organizativo do movimento, na medida em que na negação da demanda pelo acesso aos bens culturais está a recusa da perspectiva de progresso da classe dominante, pautada pela promessa de inclusão de todos, porém apenas no universo do consumo. Os monopólios da terra e dos meios de produção e representação da realidade passam a ser vistos como um problema comum.

Na sequência de iniciativas de organização de seminários para debate da questão cultural e do papel da arte no MST, iniciados em 1998, o Seminário Nacional Arte e Cultura na Formação, organizado pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), foi um marco divisor para o trabalho do MST na área cultural. Nessa ocasião, foram elaboradas as linhas políticas de atuação na esfera cultural dessa organização e essas definições passaram a pautar o planejamento dos cursos e seminários seguintes. De acordo com o Coletivo Nacional de Cultura do MST, o saldo teórico desse seminário contemplou três perspectivas intercaladas:

- a. entendimento da lógica da mercadoria como dado prioritário para reflexão sobre o significado contemporâneo da luta de classes;

³ O clímax da representação estetizada do mundo dos negócios rurais no campo ocorreu no momento em que o assunto foi eleito para tema de uma das telenovelas da Rede Globo.

- b. estrutura do favor como mediação do funcionamento do capitalismo no Brasil;
- c. entendimento da forma como dado estético organizador da matéria (conteúdo) social (2005, p. 05).

Na apresentação de um caderno de ensaios resultante deste seminário de 2005 este coletivo pondera:

Entendemos que diante da eficiente hegemonia burguesa no âmbito da cultura – e não só dela –, ao darmos vazão ao processo de multiplicação, corremos o forte risco de reforçar, sem perceber, as formas de representação da estética dominante, ou seja, corremos o risco de “fazer de graça o trabalho do inimigo”.

Portanto, ao mesmo tempo que multiplicamos, temos que qualificar nossa formação. Daí vem a convicção coletiva de que não basta termos acesso aos meios de produção para fazer *também*, com as mesmas formas. É preciso fazer diferente. Não lutamos pela inclusão dos pobres no capitalismo – eles só podem ser incluídos nesse sistema se a condição da desigualdade for mantida. Lutamos por transformação social (*idem, ibidem*).

Essa experiência de acumulação tem influenciado de modo relevante a construção da Área de Linguagens dos cursos viabilizados pelo Pronera, pois por meio dela se compreende que a esfera da cultura deve estar sempre articulada com a esfera da política e da economia e que o método de apropriação das linguagens deve evitar a segmentação do conhecimento consequente da divisão alienada do trabalho, trabalhando sempre que possível com a proposta de articulação das diversas linguagens, considerando o lastro histórico de seus desenvolvimentos específicos.

A área de Linguagens em perspectiva histórica

Como as experiências de trabalho com linguagens artísticas e a retomada dos métodos de alfabetização popular são contemporâneas do revigoramento da luta de classes no campo brasileiro, podemos considerar que a Área de

Linguagens tem início no momento em que os movimentos sociais de massa organizados por trabalhadores rurais de diversos estados se organizam para retomar a luta pela reforma agrária, sobretudo nos últimos anos da década de 1970.

Um dos aprendizados com as lutas de décadas anteriores foi a providência de lutar pela reforma agrária não apenas no âmbito da conquista da terra, mas também nas trincheiras da educação, cultura, comunicação, saúde, direitos humanos, produção agrícola, levando em conta a dimensão de totalidade de um projeto popular para o país, pautado pela democratização radical dos meios de produção e do acesso aos bens produzidos nas diversas esferas. Portanto, trata-se de uma demanda e de um processo de acumulação forjado na luta, que tem como uma das consequências a progressiva necessidade de capacitação e formação de seus integrantes.

O fato de os movimentos sociais que lutam pela implementação e ampliação da proposta da Educação do Campo terem colocado em pauta a necessidade de refletir sobre como ensinar linguagens artísticas e português nas escolas do campo acontece num momento em que a percepção crítica sobre as consequências alienadoras do monopólio dos meios de comunicação de massa se avoluma em diversos segmentos de classe da sociedade brasileira. A passividade diante da ideologia dominante começa a gerar mal-estar e despertar providências práticas.

A relação alienada com os meios de comunicação hegemônicos é consequência do processo de inserção na modernidade pela via exclusiva do consumo, mediante o desconhecimento generalizado dos modos de produção, das técnicas e das intenções políticas dos meios de comunicação de massa. Os indivíduos são encarados como massa consumidora e, sem formação que lhes permita a crítica aos padrões estéticos hegemônicos, ficam suscetíveis a toda ordem de impulsos e manobras de legitimação da ordem da classe dominante.

Esse processo foi acelerado e consolidado com a ditadura militar iniciada em 1964, que interrompeu experiências contra-hegemônicas de educação popular em perspectiva emancipatória, que trabalhavam de forma coesa e produtiva as esferas da cultura, educação, economia e política, como, por exemplo, a proposta da Pedagogia do Oprimido, eixo principal do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), coordenado por Paulo Freire durante o governo de Miguel Arraes no estado, e os Centros Populares de Cultura (CPCs) que se espalharam por mais de doze capitais do país por meio da parceria da União Nacional dos Estudantes (UNE) com artistas e movimentos sindicais e camponeses.

Essas ações foram interrompidas pela ditadura, que teve como um dos primeiros

atos a interrupção dos laços políticos ente os segmentos operário, camponês e estudantil, que viabilizava a troca de experiência e fortalecia a consciência política de classe dos participantes e tornava possível a transferência dos meios de produção de diversas linguagens artísticas.

Como consequência, o aparelho escolar ficou vulnerável à influência da indústria cultural no Brasil, e os danos são perceptíveis na rotina das salas de aula, pois, em geral, os professores ignoram por completo o fato de que, para além da alfabetização escrita, muitas vezes precária, que destina boa parte de nossa população ao analfabetismo funcional, seria necessária uma espécie de alfabetização estética em sentido amplo, que permitisse a compreensão do sentido social das estruturas formais das obras e programas.

Combate aos padrões hegemônicos de representação da realidade

Um dos desafios que surgiu no decorrer dos estudos e debates dos Setores de Cultura e Comunicação do MST foi como elaborar uma perspectiva contra-hegemônica de abordagem da realidade articulada a uma proposta que seja capaz de contemplar a especificidade do modo de sobrevivência das populações do campo. Como fazer com que esses dois movimentos dissonantes possam ao mesmo tempo dialogar numa perspectiva dialética?

No ensaio *Direitos Humanos e Literatura*, após definir o conceito de literatura em sentido amplo⁴, Antonio Candido ressalta:

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (1995, p. 243).

⁴Candido define Literatura da seguinte forma, nesse ensaio: “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Nesse sentido, um dos desafios que se coloca para os cursos que contemplam a Área de Linguagens é a formação estética e política de educadores para que eles sejam capazes de desmistificar os sentidos hegemônicos das obras e programas, por meio da compreensão da relação dialética entre a forma estética e a forma social. Candido explica o potencial emancipatório da percepção crítica dessa relação, atualmente ofuscada pela ideologia:

Em palavras usuais, o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (Op. cit., p. 246).

A prática predominante do ensino de linguagens no aparelho escolar convencional corre pelo sentido inverso: as obras de diversas linguagens são selecionadas exclusivamente pelo conteúdo, ou seja, pelo que supostamente abordam, ignorando a dimensão formal, isto é, a questão de como tal conteúdo é abordado. Dessa maneira, a especificidade formativa e desideologizadora do estudo crítico das linguagens é soterrada, e o ensino de artes e de português é ofertado apenas como suporte para as outras áreas de conhecimento. Então, é comum os professores de artes serem solicitados para 'ajudar' a área de ciências a explicar determinado fenômeno por meio de um 'teatrinho', ou músicas serem selecionadas exclusivamente pelo que diz a letra das canções, ou ainda filmes serem selecionados para substituir a aula dos professores, como ilustração do conteúdo, e não como uma matéria para a reflexão em si. São sintomas de nossa deficiência estrutural no campo do ensino na área de linguagens.

Williams afirma que a "verdadeira condição da hegemonia é a auto-identificação efetiva com as formas hegemônicas" (1979, p. 121). Se assim for, um dos primeiros passos para a ação contra-hegemônica é a formação política e estética que dê condições às pessoas para que elas estranhem o que parece natural, desnaturalizem o olhar para o que é de hábito e, ao perceber que a visão de mundo consensual é na verdade a visão de mundo da classe dominante, tomem providências individuais e coletivas para construir atitudes e formas de representação da realidade em perspectiva antissistêmica.

A estruturação da área de Linguagens da Licenciatura em Educação do Campo (UnB/Itterra)

Organizada a partir da dimensão da formação por área de conhecimento, em lugar do elenco de disciplinas relativamente autônomas compondo uma grade curricular; do regime de alternância, articulando o tempo escola ao tempo de atuação e pesquisa na comunidade, como alternativa ao período regular do ensino formal em que a produção do conhecimento fica mais estreitamente ligada ao tempo de permanência no espaço da sala de aula; e ainda da relação entre tempo trabalho e tempo escola, que se constitui de forma integrativa e não opositiva conforme predomina no âmbito escolar convencional, a lógica estruturante da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é, em muito, responsável pela possibilidade de uma práxis efetiva na produção do conhecimento. O aspecto integrador, sempre vivido como um desafio, uma vez que a integração proposta só se traduz em práxis na medida em que é uma experiência de enfrentamento de contradições, é, portanto, um elemento central do processo formativo que nos impulsiona a uma radicalidade, nem sempre disponível.

Esse processo, ao sair do papel para a vida concreta, se estabelece como forma questionadora que, até certo ponto, consegue desestabilizar a força fossilizante da institucionalidade a que a produção do conhecimento está enredada pelas disposições legais que pretendem promovê-la, mas acabam por imobilizá-la, tornando-a frequentemente inócua. A integração entre tempo escola e tempo comunidade e entre tempo trabalho e tempo escola coloca em xeque a histórica divisão social injusta do trabalho entre intelectual e manual, e, mais ainda, evidencia a severidade do trabalho alienado e reificado e fortalece a utopia do trabalho livre e coletivo. Assim, o momento formativo ensaia, numa esfera até agora micro, a capacidade potencializadora da crítica e da emancipação, na medida em que este coletivo, a princípio gerado pela prática militante, passa a envolver aqueles que participam do processo formador como educadores. Sentimos, portanto, como é possível que se alterem as condições de produção do conhecimento, que encontra brechas para se construir como processo verdadeiramente efetivo para quem dele participa.

*A articulação entre Estética e Política e
as mediações entre forma social e forma estética*

Nesse espírito, dialético por princípio, os diversos envolvidos no processo de definição dos pontos de apoio críticos para a área de linguagens em meio à LEdoC encontraram suas bases para o reconhecimento da estética como seu caminho adequado. Cumpriu papel especial nesse processo o trabalho transformador com o conceito estético de forma, desde uma visada caracteristicamente materialista. Colocava-se em jogo o aproveitamento criativo da tradição crítica que lidou com a estética como ferramenta de compreensão das obras de arte, entendidas, por sua vez, como meios de conhecimento social e político. Segundo essa tradição, que vai de Georg Lukács a Raymond Williams, Theodor Adorno a Terry Eagleton, com a devida matriz hegeliana e marxista apresentada, as articulações entre estética e política, tematizada na noção das linguagens artísticas como elementos da luta contra o latifúndio, se definem segundo a determinação das mediações entre as formas estéticas e as formas sociais das quais aquelas fazem parte.

Assim, ancoradas principalmente pela prática de reflexão sobre a eficácia da produção artística no seio do MST, que chegou à necessidade de um desdobramento crítico relativo à compreensão histórico-social de suas matrizes estéticas, as disciplinas que materializam essa aposta teórica foram constituídas. Pensadas amplamente, debatidas no pormenor de suas ementas e seus programas, definiram-se duas disciplinas que fundamentam, ao mesmo tempo em que apresentam, as questões prioritárias da área de linguagens. São elas: *Mediações entre forma social e forma estética* e *Estética e Política*. Com a primeira, pretende-se dar conta das principais categorias e conceitos desenvolvidos no seio da visada materialista da estética. Com a segunda, pretende-se desenvolver de maneira mais próxima a relação entre estética e política.

A primeira experiência com as disciplinas foi muito produtiva. Ela se desenvolveu com a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de 2008. Antecedendo-se a elas uma apresentação geral da área de linguagens aos educandos, na primeira etapa da turma, em 2007. Na oportunidade, a área foi introduzida mediante o debate em torno de um trecho dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx. Ele aponta para a dimensão histórica dos “cinco sentidos”:

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto,

porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social, é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças sociais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada.

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (2004, p. 110).

Com isso, estava dada a senha para a compreensão da estética desde um ponto de vista histórico, com o que também se esperava apontar para sua qualidade de força produtiva e, por isso mesmo, elemento de embate político. O detalhamento dessa proposta ocorreria nas duas disciplinas introdutórias da área. Vale lembrar que tanto a apresentação da área de linguagens quanto as duas disciplinas são parte do eixo comum a todos os educandos, ainda não separados em suas áreas específicas.

Uma das ideias operadas nessas disciplinas básicas foi a de apresentar as categorias críticas da estética materialista por meio da análise e interpretação de obras específicas, escolhidas a partir de sua proximidade com temas fundamentais do debate político sobre a 'matéria brasileira'. Também foi decidido ampliar o escopo das linguagens a serem trabalhadas nessas duas disciplinas, para tentar abranger maior possibilidade de interação com as expectativas dos educandos. Assim, buscou-se apresentar diferentes linguagens artísticas (da canção ao cinema, do teatro ao jornal) no calor do debate concernente às lutas

sociais. Fundamenta o trabalho pedagógico a noção de que o raciocínio estético permite dinâmicas de conhecimento e crítica social. Ainda que essa ideia tenha em si a força da estética materialista, na medida em que busca lidar com a matéria propriamente dita, que é a obra de arte em sua configuração primeira, surtiu dificuldade a ausência de uma explicação anterior e sólida das categorias e conceitos que se apresentavam ao longo da análise e interpretação das obras escolhidas. Os educandos expuseram a necessidade mesma de uma exposição que apresentasse a própria ideia de estética – esta, tão decantada em sua eficácia durante a disciplina, estava desprovida de uma definição que permitisse aos educandos se apoderar dela. Com isso, conceitos como forma e conteúdo careciam de fundamentação anterior que justificasse a aposta na estética como caminho de amarração da atividade dos educandos interessados em compactuar arte e política.

Essa dificuldade nos colocou a necessidade de desenvolver com maior acuidade os conceitos e categorias trabalhados. Era preciso vencer o pudor, fundamentado na própria convicção teórica, de uma exposição detalhada da história da estética materialista no sentido de reconhecê-la politicamente enquanto método, que supera a separação entre arte e política, teoria e prática. Isso foi feito a partir da produção de uma espécie de glossário, que desenvolveu os termos utilizados a partir da caracterização histórica do problema. Por exemplo, a compreensão do que vem a ser estética, desde uma visada materialista, recorria à compreensão da estética desde Hegel até Adorno ficou mais claro? e esses se tornavam um elo possível para a definição do trabalho artístico proposto pelos educandos, que, por sua vez, retornavam questões aos problemas teóricos apresentados. O salto de qualidade foi grande, porque a própria teoria foi tomada como assunto de discussão e não apenas como postulado em forma de axioma ou argumento surgido como que por milagre, muito menos como uma produção elitista a ser recusada – os educandos passaram a se reconhecer efetivamente na compreensão histórica do debate estético no seio da tradição crítica materialista.

Estamos diante, enfim, de um projeto de repasse de meios. Se fizer sentido a ideia de que o assim chamado 'marxismo ocidental', quanto mais em seu capítulo nacional, desenvolveu técnicas e meios de crítica ao capital sem vencer a distância (diga-se prontamente: mantida a ferro e fogo em meio ao combate) entre os achados teóricos e as classes populares, torna-se agora o caso não só de compreender e tematizar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas de superá-la. Como se sabe, a estética foi um campo desenvolvido com especial interesse e força pelo 'marxismo ocidental' – para o embate enfrentado pelas forças populares contra o latifúndio e congêneres,

pelos motivos apresentados até aqui, é a hora certa de ativar a estética a seu favor. Assim, por exemplo, diante do mundo de empulhação em que vivemos diariamente diante dos televisores – empulhação essa com eficácia ideológica sem precedentes –, levando ainda em conta que esse aparato é usado como armamento efetivo contra as classes populares, tornou-se imperativo ampliar os meios de recusa aos termos da indústria cultural. Alguns momentos das duas disciplinas foram dedicados a debater os 'padrões hegemônicos de representação da realidade', em contraste e comparação com outras formas de representação. O interesse recaiu sobre eixos de articulação temática. Uma das aglutinações propostas foi, na disciplina Mediações entre forma estética e forma social, o debate conjunto do filme "Tropa de elite" (aproveitando o calor de seu sucesso), com o filme "Quanto vale ou é por quilo", de Sérgio Bianchi, e com o conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis. Entremeados com esse fio temático, foram discutidas canções de Ismael Silva ("Antonico"), Paulinho da Viola ("14 anos") e um rap dos Racionais MC's ("Diário de um detento"). Portanto, percebe-se que o eixo temático fundante desta etapa dizia respeito a uma dinâmica-chave da experiência brasileira, que é a relação entre raça e classe. Adiante falaremos mais dessa questão em seu mérito social e sua presença no interior dos movimentos sociais. Para o que interessa agora, cumpre ressaltar que, baseado exatamente nos aspectos da estética materialista tal qual resumidamente já apresentada, esse eixo temático, que é percebido em primeira instância na aparência do conteúdo das diferentes obras citadas, foi tomado pela dialética entre forma, conteúdo, expressão e material – que eram os conceitos operados durante a disciplina.

Entraram no debate, ainda, os filmes "Brava Gente" e "Lutar Sempre!", relativos ao MST, o primeiro financiado pelo governo estadual do Paraná, o segundo feito pela Brigada de Audiovisual da Via Campesina. Os diversos momentos renderam bons debates. Havia, contudo, um certo afoitamento para que a operação crítica se desse de imediato – o salto qualitativo era perceptível, mas era inicial; o temor e a estranheza diante de certas questões da estética materialista surgiram como obstáculos complexos, mas que, de fato, já estavam sendo superados no próprio estranhamento, como foi possível perceber na etapa seguinte.

Ademais, uma experiência fascinante foi desdobrada nesse mesmo momento: a leitura dramática de *A decisão*, de Bertolt Brecht. Com essa, a materialidade da vivência militante era confrontada, exigindo uma apreensão crítica da forma teatral apresentada, o que suscitou bons debates que, partindo da compreensão estética da peça, dirigiam-se a elementos do cotidiano de lutas

dos trabalhadores rurais sem terra. Assim, não só não se negava o debate sobre uma peça complexa, amparada por debates teóricos profundos, como também não se negava o fato de que, por tudo isso dizer respeito aos trabalhadores sem terra, a experiência destes, reconhecida enquanto tal, tinha algo a retornar àqueles assuntos complexos e profundos. O amarramento entre experiência brasileira, indústria cultural, teoria crítica, estética materialista e militância nos movimentos sociais se dava no esforço de compreensão das bases e possibilidades de superação da exploração social, a que cada elemento daqueles dava uma resposta.

Sobre os disfarces da literatura

Em 2005, quando o grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica iniciou sua participação nos cursos de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em Encontro de Formação no Assentamento Gabriela Monteiro, em Brasília, seu Cícero, um dos militantes do MST, nos fez uma pergunta instigante: “Se vocês fossem escrever um livro, fariam tudo diretamente ou ficariam disfarçando as palavras para ninguém entender?”

A pergunta era um golpe direto no peito da literatura e da sociedade brasileira e, assim, a resposta a ela era inescapável e, ao mesmo tempo, exigia de nós não um contragolpe imediato, mas nos levava ao canto do ringue para que nós, professores e estudantes de literatura, tomássemos o fôlego necessário para nos confrontarmos honestamente com o efeito real que a pergunta conseguia armar. A imagem do ringue não é exagero metafórico e situa o problema no espaço de luta real da vida e da literatura brasileiras, ainda (e até quando?) um espaço em disputa entre o direito à emancipação e o contínuo escamotear desse direito à condição de favor prestado ao homem do povo, do campo e da cidade.

Essa pergunta dificilmente seria feita por um acadêmico de Letras nos bancos da universidade, embora remeta à questão central do estatuto do literário enquanto mediação da forma social. A impossibilidade de formulação dessa pergunta nos meios universitários regulares assinala a naturalização dos procedimentos literários criativos, cuja força contraditória e tensa sofre a ameaça de frouxidão e infertilidade imposta pela rigidez da institucionalidade escolar. Considerando o pouco espaço para a força contraditória da literatura nos espaços oficiais de ensino e produção do conhecimento, a pergunta de seu Cícero, formulada em sinal negativo em face da positividade do valor da literatura, envia a resposta para o campo da literatura também como negatividade. Além disso, o incômodo de seu Cícero provoca o seu interlocutor na medida em que abre a possibilidade de olhar para a literatura sob

outra perspectiva, que, afinal, é talvez a sua própria e mais legítima natureza: a transfiguração.

Nesse sentido, o olhar não institucionalizado e cravado na luta objetiva pelo direito à emancipação acorda a necessidade de transformação do mundo, que dormita em um dos braços da própria lógica da universidade, muitas vezes esquecida de sua função de socializar o saber e de apreender o andamento da lógica histórica para além do ritmo das convenções sociais ao compasso da dança do mercado. Por outro lado, a pergunta de seu Cícero também deixa escapar a naturalização de uma prática social dominante e perversa, que ainda predomina entre adereços de valorização da cultura popular pelo escopo universitário: aos setores populares e, especialmente, aos pobres, fica interdito o terreno do hermético; assim, torna-se mais profundo o abismo entre erudito e popular – ou se referenda a interdição ao homem simples diante da porta do castelo de complexidades, ou se fazem pesquisas no registro do campo de altos estudos acerca da cultura popular e se abandona de vez a não mais tão boa e agora muito velha literatura, com seus poetas e romancistas elitistas.

Desde a pergunta de seu Cícero, nosso grupo, como um coletivo que busca a crítica militante em parceria com um coletivo de militância crítica, tem tentado pensar o trabalho com a literatura a partir desse confronto: a literatura, em sua dimensão mais oficial e institucionalizada, com sua natureza considerada hermética, é um direito e uma necessidade das classes populares? Interessa ao pobre ler Cláudio Manoel da Costa, Clarice Lispector, Goethe ou Camões? E, para os movimentos sociais, qual a importância dessa literatura? Qual a relevância da literatura na luta pela terra e pela emancipação? Ler Machado de Assis pode ser considerado um ato revolucionário? E acaso não é essa a pergunta da própria literatura?

Preso à minha classe e a algumas roupas,
 Vou de branco pela rua cinzenta.
 Melancolias, mercadorias espreitam-me.
 Devo seguir até o enjôo?
 Posso, sem armas, revoltar-me?
 (DRUMMOND, 2003, p. 36).

Como alguma coisa tão dura e hostil ou tanto desejo, esperança e luta podem se transformar em outra coisa: em ritmo, em verso, em rima, em narrador e em personagens organizados em um mundo de papel, onde as

leis de espaço e tempo se descolam de nossas servidões e, ao mesmo tempo, nos fazem reconhecê-las? Como pela voz de um poeta, vestido com o peso de sua classe costurado em suas roupas, pode ecoar o enjoo da melancólica nação virada em mercadoria?

Fazendo perguntas, mais do que formulando respostas, embarcados no país entrincheirado pelo capital transnacional, mas seguindo ventos que sopram entre as brechas abertas pelas lutas sociais na via reformista, chegamos à Licenciatura em Educação do Campo, e a pergunta de seu Cícero e todas as outras que nos perseguiram estavam lá, no momento de discutirmos como seria a participação da literatura no eixo de Linguagens do curso. O problema era lidar com a força das questões aproveitando o que nelas ultrapassava a ideologia dominante e seus efeitos na vida bruta e, ao mesmo tempo, reconhecendo os limites impostos pelo que, nelas, era obediente àquilo que se busca transformar. Mas esse, como sabemos, é o dilema da própria literatura, a um só tempo, imagem e transfiguração do mundo, para o bem e para o mal, mas sempre, quando de fato se torna objeto estético eficaz, forma de reorganização do caos:

Por isso, um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar nesse sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos. (CANDIDO, 2007, p. 31-32).

Nenhum poema, nenhum romance pode ser negado a seu Cícero ou a cada um que se constitui como herdeiro de um sistema literário que se formou em um país impedido de se formar de fato. O dilema da literatura é também o dilema de ser brasileiro e, por isso, é um direito de todos. A construção do programa do curso, portanto, não poderia ser guiada apenas pela escolha de um *corpus* cuja temática fosse associada diretamente à realidade do campo ou explicitamente engajada nas lutas sociais, pois, na estrutura de todo texto literário, está a história transfigurada no corpo de personagens que compõem uma genealogia criada pelo trabalho de muitos escritores: Lucrécia, a menina escravizada e torturada, do conto "O caso da vara", de Machado de Assis (2008); Sepé e Cacambo lamentando que o mar não tenha impedido o contato com o colonizador, no "Uruguai", de Basílio da Gama (1982), encontro que foi posteriormente selado pelo casamento da virgem indígena Iracema com o português Martim, por José de Alencar (1998); a vida de Paulo Honório, proprietário da Fazenda "São Bernardo" (2004a); o destino da escrava Bertoleza e a beleza exótica da terra impregnada na

mulata Rita baiana, em "O cortiço", de Aluísio Azevedo (1995); a desfaçatez de classe nas "Memórias Póstumas de Brás Cubas" (1982); as perguntas e cismas do silencioso vaqueiro Fabiano ou o sonho de Baleia com um mundo cheio de preás (2004b)... E mais, o poeta, o leitor e a própria escrita literária transfiguram-se em matéria para a representação estética. A escravidão, o latifúndio, a invenção do passado, a promessa de emancipação, a reificação da vida e a impossibilidade de uma nação emancipada estão transfiguradas em versos duros como penhascos, compostos por Claudio Manoel da Costa (1982), ou no reinado dos objetos a que conduzem os corredores escuros do castelo parnasiano onde se esconde uma donzela morta esculpida nos versos de "Fantástica", de Alberto de Oliveira (2004). Acaso ser desterrado na própria terra ou viver entre campo e cidade, enfrentando terríveis restrições locais e imposições cosmopolitas perversas, é condição restrita ao poeta da "Canção do exílio" (1982) ou diz respeito ainda mais ao homem do povo e aos movimentos sociais? No ritmo poético e nas rimas de Olavo Bilac em "Pátria", árvore golpeada e insultada, cujas raízes se estorcerão de dor, não ressoa, como ameaça ao projeto republicano de nação, a demanda de um projeto popular pelo qual os "dias felizes" (1980, p. 25), o subir ao céu de galho em galho na árvore da pátria e a própria literatura deixem de ser um privilégio para tornarem-se um direito? "Os bens e o sangue" de Drummond são herança do poeta construída em uma lógica na qual "trocar é nosso fraco e lucrar é nosso forte" (2003, p. 86)... E não é essa a verdade do passado nacional desde as "Oitavas" de Alvarenga Peixoto que, sob o véu da transfiguração das riquezas naturais mercantilizadas, revelam "como em grandezas tanto horror se troca" (1982, p. 80)? Como parte desses bens, em uma sociedade onde a distribuição dos bens é perversamente desigual, a literatura, como a terra, está em disputa. Mas a pergunta do poeta "E agora, José?" (2003, p. 30) é dirigida a quem? A metonímia José refere-se mais aos letrados, aos ricos e aos latifundiários do que aos que estão sem saída num mundo onde "Minas já não há" (2003, p. 31)?

Toda literatura é feita de palavras disfarçadas, que, pelo trabalho estético, tornam-se um mundo em si mesmas, compõem um outro mundo que formula a utopia de um mundo outro e se configuram como um território em disputa, no qual as lutas sociais não são apenas encenadas, mas travadas, palavra a palavra, pelo poeta e pelo leitor, seja lá de que lado eles estejam no campo minado do conflito. Os disfarces, portanto, se por um lado servem ao propósito de que não sejam entendidos, na medida em que a sociedade estratificada institucionaliza a divisão social injusta dos bens produzidos, por outro lado, são condição fundamental para que essa mesma sociedade seja submetida ao

processo da transfiguração pela literatura, que, na sua dinâmica histórica e dialética, alcança a materialidade da vida ao expor o nervo da contradição que dá a ver aquilo mesmo que a organização social esconde e que, no entanto, lhe dá sustentação: a lógica histórica que deve ser negada para que a realidade se estruture como tal. Essa lógica invertida é veiculada pelo trabalho do escritor e internalizada nas formas por ele produzidas. Como produção que engendra uma história fictícia, o objeto estético produzido pelo autor é também sujeito de uma transfiguração que, por ser relativamente autônoma com respeito aos limites do cotidiano ordinário, embora deva ser também obediente ao desejo de alcançar a máxima resolução estética possível, pode comunicar ao leitor, além dessa mesma rotina que preenche o tempo e o espaço que já lhe são conhecidos, a lógica histórica que lhe é sabotada diariamente. Essa comunicação, entretanto, não se apresenta de maneira linear no texto literário, pois está colada à forma estética produzida pelo autor, que em cada obra se constrói de modo peculiar. Para produzir uma forma estética capaz de representar as complexidades dinâmicas da realidade como processo, como história em movimento e, assim, comunicar ao leitor algo efetivamente convincente ainda que não seja verossímil, o autor não reproduz simplesmente o que já está dado na experiência, embora possa ter aí o seu ponto de partida. Antes, busca construir o que ainda não está dado e que se torna conhecido por meio das conexões propostas pelo texto literário, não tanto pelo que se quer representar, mas, sobretudo, pela maneira como se representa.

Considerando essa problematização, imposta pela própria natureza da literatura, natureza que a faz efetivamente ligada à força contraditória da vida, buscamos organizar um programa de estudo em torno de algumas questões:

- a. a formação literária brasileira e sua constituição como objeto estético, político, social e histórico que formula, pela sua dialética básica entre cosmopolitismo e localismo, a lógica contraditória do país mercantil;
- b. a narrativa histórica composta pelo sistema literário nacional em descompasso com a desagregação da nação, que dá a ver o Brasil e a literatura como problema;
- c. a relação entre o personagem brasileiro e o escritor periférico, a partir da perspectiva da literatura como espaço de disputa estética entre forças discursivas que dá a ver a forma peculiar da luta de classes no Brasil;

- d. a produção poética nacional na perspectiva da relação entre lírica e sociedade que produz uma lógica histórica e evidencia, na forma estética da transfiguração lírica, a problematização do dilema de ser brasileiro.

Esse programa saiu do papel para a sala de aula em maio de 2009, como parte dos componentes Estudos Literários I e, em outubro do mesmo ano, Estudos Literários II. Ele começou a ser vivido por nós em parceria com a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, criando uma composição, para nós, extremamente rica e fecunda, que, em quase 17 anos de trabalho na vida universitária, revelou-se como uma forma bastante rara de produção do conhecimento.

Como participantes desse processo, nós, professores, junto com a turma da LEdoC1, fomos construindo um espaço de discussão muito fecundo, no qual os problemas propostos pela literatura, sua natureza de representação dialética da história, alcançaram uma dimensão que consideramos muito avançada em relação ao que, geralmente, conquistamos em nossa experiência com as turmas de graduação regulares.

Nossas discussões acerca da literatura brasileira tiveram como ponto de partida a decisão teórica, crítica e política de enfrentar os disfarces da literatura como elemento nuclear da relação entre as formas literárias e o processo social brasileiro em sua integração anômala ao sistema literário europeu universalizado e ao concerto das nações centrais. Os disfarces e artifícios é que constituem a literatura como trabalho transfigurador da realidade, entendido como mediação entre o texto produzido pelo escritor e a materialidade histórica de sua produção. Por essa razão, é fundamental considerá-los nos estudos que se querem literários:

Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem natural do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal modo que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a essa traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa simplificação causal. (CANDIDO, 1976, p. 13).

Nossa proposta se construiu sem desconsiderar a relação entre o texto literário e o contexto social, histórico, político e econômico de sua produção, mas buscava refutar a expectativa de uma relação direta com a realidade na qual o texto estava inserido. Procuramos resistir ainda à perspectiva de ressaltar, como fator positivo, o engajamento imediato do texto literário em causas extraliterárias, tanto conservadoras quanto progressistas ou revolucionárias. Outra providência crítica adotada foi a de recusar uma instrumentalização do texto literário como ferramenta estética para uma demanda não estética, o que aumentaria o risco de fazer do texto literário um objeto ilustrativo de determinada tendência, que, no terreno ambivalente da literatura, especialmente a brasileira, desliza com facilidade da esquerda para a direita; além disso, ao tomar o texto literário como técnica a ser transmitida como ferramenta crítica para causas não literárias, a ameaça de perder o próprio senso histórico das formas, técnicas, disfarces e artifícios da arte literária se potencializa, uma vez que o próprio trabalho da transfiguração literária é, em suas formas, forjado nas contradições da história; assim, nenhuma técnica literária pode ser pura técnica, assim como nenhuma estética é pura estética. Por isso, a opção de abordagem do texto literário que nos desafiamos a assumir seria aquela

que pudesse rastrear na obra o mundo como material, para surpreender no processo vivo da montagem a singularidade da fórmula segundo a qual é transformado no mundo novo, que dá a ilusão de bastar-se a si mesmo. Associando a idéia de montagem, que denota artifício, à de processo, que evoca a marcha natural, talvez seja possível esclarecer a natureza ambígua, não apenas do texto (que é e não é fruto de um contato com o mundo), mas do seu artífice (que é e não é um criador de mundos novos). (CANDIDO, 2004, p. 06).

Buscando essa perspectiva, nossa turma avançou em direção ao estudo de textos literários e críticos, e se dedicou a um debate honesto em torno das questões que os textos nos armavam. A força dos debates gerou algumas sínteses para o nosso processo formativo como coletivo de professores e estudantes. A principal delas nos parece ser a de proceder a uma leitura literária e crítica da literatura, que, por ser, sobretudo, literária, nos possibilitou ver no processo de formação e consolidação do sistema literário brasileiro os dilemas que apontam para a desagregação objetiva do processo social no país que “nasce torto”⁵ e formula uma “genealogia” literária que,

⁵ Essa expressão foi formulada pela turma da LEdoC1, durante os debates de Estudos Literários I. Também as expressões “genealogia” literária, “duas canoas”, “moeda literária” e “restos literários”, empregadas por nós ao longo desse texto, são formulações da tradição crítica que foram apropriadas pela turma.

como a de Brás Cubas, escamoteia a ascendência popular em favor dos acadêmicos da Metrópole. As reflexões a seguir pretendem dar sinal da formulação de dilemas que ainda temos que enfrentar a partir das discussões nascidas na dinâmica coletiva dos componentes Estudos Literários I e II.

A presença da literatura não é um fato natural na vida. De forma geral, não se lê como se trabalha, não se lê como se come, não se lê como se conversa. O acesso à literatura é algo difícil. Não se vive com literatura quando não se ouvem histórias na infância ou quando não se vai à escola. A literatura é algo, portanto, que se ensina, algo que depende, quase sempre, de um conflituoso aprendizado. Para além da constatação da separação entre literatura e vida, é preciso indagar como tal situação se apresenta tão naturalizada na prática comum cotidiana quanto nas concepções, as mais bem-intencionadas, acerca do acesso e do direito à literatura.

Tais posturas indicam, reproduzem e aprofundam a autonomização da literatura, que decorre da divisão do trabalho numa sociedade de base capitalista, intensificada pela especialização dos campos de conhecimento, incluída aí a literatura, com consequências de grave abrangência. Entretanto, a crescente desconexão entre a literatura e a contingência humana não é igual a si mesma em todos os tempos e lugares. Pense-se no Brasil, um país que nasce torto, embarcado em duas canoas, uma rumando em direção à Metrópole e outra, em busca das próprias margens locais. A literatura aqui chegou como parte do pacote civilizador, por veios contraditórios de esclarecimento e sujeição, como arma colonizadora e, ao mesmo tempo, formulação que deixava ver antagonismos sociais profundos. O caráter autônomo da literatura curvou-se à necessidade de construção da nação, sem que se curvasse igualmente sua verve ornamental, de pura arte. Num país de escravos e senhores, a literatura ocidental mais refinada aqui chegou e tornou-se moeda, algo como um capital literário a imaginar um novo mundo – moderno –, na tentativa de materializá-lo efetivamente. O problema nacional tornava-se, assim, literário.

A ideia de nação, se universal, viria a adquirir feições próprias no chão da história local, com perversa ênfase na desigualdade cultural obedecendo à mesma proporção de destinação assimétrica dos bens materiais. Constrói-se uma genealogia literária de conteúdo popular na tonalidade da cor local, mas de método aristocrático, caracterizado pela impossibilidade de acesso aos bens culturais por parte das classes populares.

A literatura, entretanto, não pôde manter sua função histórica de positividade no empenho de construção da nação, pois, ao esgotar-se tal função, com a independência política, estava pronta para tomar a direção anunciada por Machado:

Esta outra independência [a da literatura] não tem sete de setembro nem campo do Ipiranga; não se fará num dia, mas pausadamente, para sair mais duradoura; não será obra de uma geração nem duas; muitas trabalharão para ela até perfazê-la de todo. (MACHADO DE ASSIS, 2008, p. 147).

Na verdade, o próprio Machado representaria o momento síntese da formação da literatura brasileira com a constituição do sistema literário, momento no qual “tomávamos consciência de nossos problemas literários e tentávamos resolvê-los”.

Ainda em outros momentos da nação, como em 1930, retorna a tentativa de ação direta da literatura nos rumos do país, mas esta teve que enfrentar os efeitos perversos do processo segregador. Como teve também de enfrentar o lugar secundário que passou a ocupar.

No quadro atual, fala-se da desintegração, de diluição da literatura, de esvaziamento de funções históricas ao mesmo tempo que se constata a eliminação de seu prestígio com o advento das formas típicas da indústria cultural e da tecnologia da informação. Cabe perguntar em que consistiria a desintegração do sistema literário como se esta não fosse a base do modelo de representação que aqui foi se sedimentando desde sua origem.

A complexidade da formação literária do presente, portanto, só acentua a aparente cisão entre a literatura e a vida sob variados paradoxos: como instituição literária, a obra tem lugar marcado na escola e nas academias, com boa dose de inocuidade por seu insulamento; como bem cultural está onde a mão da maioria não pode alcançar; como mercadoria, no entanto, mergulha na vida de forma tão completa que torna imperceptível o funcionamento, que lhe é próprio, da forma mercadoria, a reproduzir-se e perpetuar-se. Essa última é, pois, a forma mais acabada de sua função histórica, mais atual que nunca. A apreensão dessa lógica é o meio de que se dispõe para estabelecer nexos que evidenciem um movimento que nunca esteve separado.

Assim, pois, a desintegração do sistema literário pode ter a ver com a ilusão de autonomia da arte, entre cujos efeitos estão o desprestígio e a marginalidade do papel atual da literatura, enquanto tradição superada. Mas pode ter ligação também com seu aparente antípoda, a atribuição de uma instrumentalidade à obra de arte literária, que a obrigue compulsoriamente a uma função diretamente transformadora, o que, não obstante a boa intenção, enche infernos e infernos de ilusão. O sintoma dessa postura é a pouca convicção do papel humanizador e emancipador da tradição literária, a reticência e a timidez em encará-la como um ato ao qual se deve dedicar o precioso e produtivo tempo; a hesitação em destinar-lhe espaço tão relevante quanto ao do planejamento organizador da vida material.

Se a recusa da tradição parece ser uma forma avançada de se subverter o caráter excludente dessa mesma tradição literária, tal negação pode ser simplificadora e corre o risco de produzir a ilusão e o atraso de que pretendia escapar. A tradição não existe para ser cultuada como ornamento vazio, mas só pode ser superada em direção ao seu avanço objetivo quando incorporada na integralidade de sua contradição, isto é, como “literatura de dois gumes” (CANDIDO, 2001, p. 176).

No momento atual, não haveria mais vantagem em apostar na secundarização da literatura, no desprestígio que se observa, no esvaziamento de sua função distintiva de posição social, no seu isolamento diante de formas mais midiáticas? Há muita vantagem no fato de a literatura existir como restos do ornamento que era. Há muito a fazer com eles, porque os restos quem os produz é a história e não o sujeito individual. No nosso país, ainda é o impasse, a contradição que expõe o nervo brasileiro. O problema literário é, assim, ainda nacional.

*Práxis teatral e o registro dramaturgico dos ciclos
de modernização conservadora do país*

Na área de Linguagens há dois componentes com carga horária de sessenta horas cada destinados para a linguagem teatral. O desafio é trabalhar as diversas dimensões do ofício teatral – dramaturgia, encenação, interpretação, didática etc. – habilitando o educador para o trabalho com teatro na escola e na comunidade.

A experiência da Brigada Nacional de Teatro do MST foi determinante para a organização do trabalho na Ledoc, por se pautar pela transferência dos meios de produção da linguagem teatral visando à formação de grupos e multiplicadores nas áreas da reforma agrária, e por se confrontar sistematicamente com a lógica do espetáculo.

Assim como a literatura, a dramaturgia brasileira expressou impasses e momentos decisivos da dinâmica social do país, antecipando, se comparado aos tratados de interpretação das ciências sociais, a percepção crítica sobre nossa condição permanente de país periférico no sistema mundial, garantia da modernidade e do avanço do centro colonizador. O que confere a possibilidade de que as obras teatrais sejam tomadas como documento histórico não é a esfera do conteúdo como reflexo do processo social, mas a mediação dialética entre forma estética e social, expressa por meio do permanente atrito entre o drama e o épico na estrutura das obras.

O estudo obra a obra dessas mediações nos permite depreender e sistematizar aspectos centrais do funcionamento da ideologia no Brasil e da estrutura de poder hegemônica, secularmente consolidada. Mecanismos sociais de racionalização da desigualdade e naturalização da violência de uma sociedade calcada na escravidão, como o mito da democracia racial, a consciência amena do atraso do país mediante a promessa de que a especificidade trágica de nossa condição nos legaria posição privilegiada no concerto das nações, e a mediação da política do favor são questões que aparecem desde as obras teatrais de meados do século XIX.

O trabalho com o texto dramático é iniciado com a leitura coletiva da obra e prossegue com o debate cena a cena sobre a relação entre o conteúdo social e a estrutura formal da peça. De modo intercalado, são realizadas sessões de laboratório de interpretação e encenação com base em exercícios de improvisação a partir da peça lida. Conforme perspectiva do teatro dialético, por meio da elaboração crítica do gesto social, os educandos procuram formalizar cenicamente contradições inerentes ao processo social transfigurado pelas obras.

Como não há interesse em demonstração de resultado fechado, em forma de um produto final resultante do trabalho, investimos no processo continuado de reflexão e prática com os textos trabalhados, priorizando o ensinamento de exercícios e jogos úteis para as diversas situações dentro e fora da sala de aula que os educandos encontrarão. Ao desenvolvermos procedimentos que visam um experimento-montagem, damos ênfase às possibilidades diversas de adaptação do texto, procurando estabelecer conexões com impasses contemporâneos que se apresentam como desdobramentos de problemas enquadrados nas peças. Isso ocorreu, por exemplo, com as obras "O escravocrata" (1884), de Artur Azevedo, e "Mutirão em Novo Sol" (1961), redação coletiva que envolveu Augusto Boal e Nelson Xavier, entre outros.

Além disso, ainda que não seja possível, com a carga horária disponível, a abordagem detalhada das principais peças dos períodos históricos do desenvolvimento teatral no Brasil, realizamos seminários sobre o nascimento da comédia no Brasil, o drama histórico nacional, o teatro de revista, o Teatro Experimental do Negro (TEN) e as experiências de teatro político do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Cultura Popular (MCP), para situar historicamente as obras analisadas e viabilizar a compreensão do desenvolvimento histórico do problema. A demanda por esse tipo de proposta partiu dos próprios educandos, cientes do risco da organização conteudista do material, mas preocupados com a transmissão dos conhecimentos estruturantes do legado estético e dos fundamentos históricos e conceituais da linguagem teatral.

No trabalho com a peça “O escravocrata”, por exemplo, embora os autores definam a peça em termos de sua função política, a do engajamento na luta pela abolição da escravidão, já no título há a opção pela redução estrutural do conflito épico nas fronteiras estreitas da forma dramática. “O escravocrata” do título sugere que se trata da história de um protagonista proprietário de escravos. O transcorrer das cenas se caracteriza pelo confronto permanente entre a dimensão épica das relações sociais e comerciais de uma sociedade escravista e os conflitos dramáticos do núcleo familiar de Salazar, o escravocrata. Nos laboratórios, foram solicitadas improvisações de cenas que estabelecessem ou ressaltassem contradições com o texto dramático. As situações improvisadas por vezes evidenciam o caráter inconsciente da reprodução da ideologia, na medida em que o resultado crítico esperado pelo grupo surte efeito contrário, dramático, ainda que os procedimentos trabalhados possam ser da família épica. Noutros casos, as improvisações procuram meios cênicos para debater alternativas para a resolução dos problemas, e o debate recai de modo fértil sobre as circunstâncias históricas e a consciência possível de cada contexto abordado. O exercício exemplifica como é potente e promissor o vínculo que o teatro pode estabelecer com as ciências sociais no Brasil.

Por fim, são trabalhadas nas duas disciplinas as formas cênicas do teatro político de agitação e propaganda, como o teatro jornal, o teatro invisível, o teatro fórum, sistematizados por Augusto Boal na poética do Teatro do Oprimido.

*Articulação entre exploração objetiva e opressão subjetiva:
classe, raça e gênero no Brasil*

A composição da turma com educandos provenientes de diversos estados, diversas faixas etárias e variadas experiências de trabalho com educação na escola e/ou na comunidade implica a composição de coletivos com perfil bastante atípico se comparado ao padrão das turmas da Universidade de Brasília. São quilombolas, trabalhadores rurais assentados ou acampados, professores de escolas do campo que moram na comunidade rural ou na cidade próxima, militantes de diversos movimentos sociais do campo brasileiro. Nas turmas compostas por estados da região centro-oeste, a maioria de educandos negros e negras destoa do fenótipo predominante nas universidades brasileiras, composto ainda por grande maioria branca proveniente das classes médias e da classe dominante do país.

A miscigenação das turmas da Ledoc não reitera o mito da democracia racial brasileira. Pelo contrário, expõe sem nuances a crueldade da regra da presença do Estado como braço coercitivo contra os pobres e vetor de garantia do privilégio para os ricos, omissa ou ausente na garantia da extensão dos direitos sociais para toda a população. Os brancos de Mato Grosso são colonos ou filhos de camponeses expulsos à força pelos governos do sul do país, quando se organizaram para lutar pela terra. Os quilombolas resistem isolados em suas terras, sem atenção do poder público e com a promessa de titulação das terras feita pelo governo, sempre ameaçada pela ação predatória da bancada ruralista do Congresso Nacional, representante do setor do agronegócio. Muitas pessoas miscigenadas, que poderiam ser chamadas de morenas, de misturadas, coloridas, num tom conciliatório, carregam também as marcas de intenso fluxo migratório em busca da sobrevivência, marcada pela ausência sistemática de trabalho e de amparo do Estado.

A identidade em processo de construção no curso não é apenas uma identidade cultural, de inclusão das diferenças em um arcabouço de vagos contornos nacionalistas; pelo contrário, é uma identidade de classe, pois parte da perspectiva do reconhecimento objetivo da situação de exploração a que todos os povos representados na turma estão submetidos, e compreende que a ação política para transformar a realidade em questão deve ser norteadas pelo sentido de totalidade. Muito além da ingênua comemoração da diversidade do país representada na turma – que poderia nos conduzir novamente para o reacionário rumo da inclusão social num sistema cuja lógica é a exclusão em prol da acumulação –, o que está em jogo é a compreensão política da diferença, cuja consequência é a construção da pluralidade de táticas norteadas por estratégia comum e central, pautada pela perspectiva de classe.

Contudo, isso não ocorre de forma automática e natural. Providências precisam ser tomadas para garantir a evolução do processo de formação política e educacional de cada educando. Nesse sentido, a experiência da convivência dos educandos no tempo escola e os trabalhos realizados no tempo comunidade têm sinalizado com frequência a demanda de abordagem conexa sobre os temas da desigualdade de classe, a presença do racismo como marca estruturante da desigualdade social brasileira e do sistema patriarcal como eixo organizador das relações de trabalho no campo e das relações de gênero.

Em novembro de 2009, o grupo de Tempo Comunidade (TC) de docentes e educandos da região do Distrito Federal e Entorno organizou um seminário durante o TC da terceira etapa da segunda turma da Ledoc. No processo de

preparação, a comunidade que iria sediar o encontro demandou que um dos temas abordados fosse a violência contra a mulher. Durante o debate, ficou evidente que não se tratava apenas de violência física, mas também da violência verbal e simbólica que cerceia o espaço da mulher restringindo-a ao universo doméstico, enquanto o homem tem livre acesso ao mundo do trabalho e da esfera pública. Se o problema não for percebido pela ótica de sua dimensão estrutural e histórica, pode ser abordado como um problema de ordem local e de relação intersubjetiva dos indivíduos daquela comunidade, esvaindo-se aí toda a contradição de determinados elos históricos que, se bem articulados, remetem o problema à necessidade da crítica ao patriarcado como um dos pressupostos do ordenamento da sociedade em classes, determinada pela lei de mercado.

Como um dos princípios norteadores da Ledoc é a formação voltada para o protagonismo dos educandos em seus espaços de atuação, seja ele a escola e/ou a comunidade, a emergência de questões como essa proveniente das bases dos movimentos sociais remete o curso ao debate sobre o processo de formação em andamento nas etapas de tempo escola. O que e como se estuda habilita os educandos para uma compreensão teórica, histórica e para a intervenção no debate sobre essas questões e contradições? O processo de formação forma para a intervenção?

Como também nos debates do tempo escola são relatadas inúmeras situações em que o conflito de classe, raça e gênero aparecem de modo indissociável, e o tempo comunidade exige de nós a urgência na preparação dos educandos para que eles possam lidar com os temas emergentes da comunidade, e compreender que a aparente imediaticidade de determinados problemas tem lastro histórico secular, parece-nos que seria necessário pensar em um módulo que pudesse lidar com as questões ou com os conflitos estruturais do país em chave articulada, com focos em três aspectos concomitantes: o conhecimento histórico, a apropriação teórica e o aprendizado de metodologias específicas para lidar com as questões.

Pelo viés da mediação estética, a questão já começou a ser abordada por meio da análise de obras literárias, musicais, teatrais e cinematográficas, nas disciplinas introdutórias da área de Linguagens. O passo adiante talvez seja a organização de um bloco de componentes que viabilize a análise das relações de poder e formas de discriminação contemporâneas, em perspectiva histórica e cultural; o estudo dos conceitos de classe, etnia, raça e gênero; e a análise dos entrelaçamentos das formas de discriminação contemporâneas, com o intuito de caracterizar uma dimensão de totalidade

da relação de exploração e opressão na experiência brasileira, como parte da dinâmica global do sistema mundial.

Providência indispensável é a leitura atenta de obras e de autores que se empenharam na tentativa de interpretar e narrar o processo formativo brasileiro e seus impasses. A título de exemplo, ainda que seja considerado um dos principais intérpretes do Brasil, e tenha o conjunto da obra valorizado pela academia, partidos de esquerda e movimentos sociais de massa, parte do trabalho de Florestan Fernandes em que ele se dedica a explorar a radicalidade das conexões entre classe e raça no Brasil não teve ainda repercussão radical para a luta política e para a produção de conhecimento em andamento. É dele a reflexão:

O fato nu e cru é a existência de uma imensa massa de trabalhadores livres e semilivres, na cidade e no campo. É, portanto, entre os de baixo, onde a luta de classes crepita com oscilações, mas com vigor crescente, que a raça se converte em forte fator de atrito social. Há problemas que poderiam ser resolvidos “dentro da ordem”, que alcançam a classe mas estão fora do âmbito da raça. A raça se configura como pólvora do paiol, o fator que em um contexto de confrontação poderá levar muito mais longe o radicalismo inerente à classe, (1989, p. 42).

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 1998.

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Moderna, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea, José e Os bens e o sangue. In: *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BILAC, Olavo. Pátria. In: Olavo Bilac. *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1980, p. 25.

CANDIDO, Antonio. *Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. *O Discurso e a Cidade*. Rio de Janeiro, São Paulo: Ouro sobre Azul, Duas Cidades: 2004.

_____. O Direito à Literatura. In: *Literatura e formação da consciência. Cadernos de Estudo ENFF*. São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2007, v. 2.

Coletivo Nacional de Cultura do MST. *Ensaio sobre Arte e Cultura na Formação*. Rede Cultural da Terra – Caderno das Artes. São Paulo: Anca, 2005.

_____. *Teatro e Transformação Social*. São Paulo: Cepatec, 2007.

COSTA, Claudio Manoel da. Destes Penhascos Fez a Natureza. In: MARTINS, Heitor. *Neoclassicismo*. Brasília: Academia Brasileira de Letras, 1982, p. 45.

DIAS, Gonçalves. Canção do Exílio. In: BRAIT, Beth. Gonçalves Dias. *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 11-12.

FERNANDES, Florestan. *Significado do Protesto Negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GAMA, Basílio da. O Uruguai (trechos selecionados). In: MARTINS, Heitor. *Neoclassicismo*. Brasília: Academia Brasileira de Letras, 1982, p. 58.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Instinto de Nacionalidade. In: Aluizio Leite Neto, Ana Lima Cecílio, Heloisa Jahn (org.). *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008, v. 2 e 3.

_____. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANÇANO, Bernardo. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Espacio, Resistência y Lucha. La Resistência de los Campesinos sin Tierra em Brasil. In: *Ensayo Brasileño Contemporáneo*. Habana, Cuba: Editorial de Ciências Sociales, 2005.

MARTINS, José de Souza. *A Militarização da Questão Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

OLIVEIRA, Alberto de. Fantástica. In: CANDIDO, Antonio. *Na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 54.

PEIXOTO, Alvarenga. Oitavas. In: MARTINS, Heitor. *Neoclassicismo*. Brasília: Academia Brasileira de Letras, 1982, p. 79-84.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro, Record, 2004a.

_____. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Record, 2004b.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MÍSTICA, CULTURA Y EDUCACIÓN POPULAR EN EL FRENTE POPULAR DARÍO SANTILLÁN¹

Texto elaborado colectivamente desde el
área de cultura del Frente Popular Darío Santillán

Introducción

En el Frente Popular Darío Santillán (FPDS) entendemos que la mística ocupa un rol fundamental dentro de nuestra construcción popular. Esto es así, debido a que este nuevo tipo de organizaciones se proponen un horizonte que se debe edificar desde el aquí y ahora. La lucha de un pueblo por su liberación y por un cambio social profundo en la sociedad donde nos toca vivir, implica una fuerte convicción aunque no se tenga muy claro cómo será ese futuro, ni sepamos cuándo llegaremos realmente a conquistar ese cambio o en qué momento lograremos ser totalmente libres. Esto hace que reconozcamos la existencia de una combinación dialéctica entre lo racional (lo analítico), y lo no-racional (lo simbólico), que es ese asunto confuso (a veces) que tiene que ver fundamentalmente con la constitución de nuevas subjetividades. En estos procesos de subjetivación radica la formación de sujetos sociales capaces de alcanzar el objetivo propuesto por las clases populares, que no es otro que el de transformar esta sociedad capitalista, patriarcal e imperialista.

Hay un momento que para nosotrxs fue fundamental en el desarrollo de esta praxis. Este momento se ubica en los finales de los años 90 y principios del 2000. En este espacio de tiempo en la Argentina el modelo neo-liberal acentúa su acción desmantelando casi la totalidad de las conquistas sociales logradas por el pueblo hasta ese momento. Se desata, entonces, un voraz estado de desocupación que nos empuja como sectores populares a buscar formas de resistencia organizada. Así participamos de la creación de los primeros MTD (Movimientos de Trabajadorxs Desocupadxs). Movimientos que desde los barrios más pobres nos permitieron dar pelea al neoliberalismo, al mismo tiempo

¹El Frente Popular Darío Santillán es un movimiento social y político, multisectorial y autónomo dentro de la República Argentina. Se lo denomina '*Frente*' porque nace en el 2004 a partir de la confluencia de distintas organizaciones, mayoritariamente de trabajadores desocupados, con distintos perfiles ideológicos, pero que coincidían en el antiimperialismo, el anticapitalismo, la construcción del poder popular, y en la necesidad de transitar un proceso de unidad basado en el desarrollo de prácticas comunes y reflexión compartida... (sigue en <http://frentedariosantillan.org/fpds>)

que nos ayudaron a buscar una solución colectiva a las necesidades más inmediatas luchando contra el hambre y la falta de trabajo.

Desde estas organizaciones la metodología de lucha brindaba el lugar perfecto para la constitución de momentos místicos (o simbólicos) en el sentido de que la movilización, el corte de ruta, los neumáticos encendidos, las caras tapadas, los palos en alto como empuñando una bandera, las canciones de lucha, el olor de las comidas de las ollas populares, las barricadas, fueron creando un marco afectivo de entendimiento e identificación entre lxs que somos iguales. Pero además, debemos valorar una serie de aportes, en esta construcción, que son los que realiza la militancia en general en estos movimientos. En aquel momento, había una fuerte impronta de movimientos que provenían de sectores de la iglesia cristiana católica, que de por sí traían implícitos aspectos místicos propios de donde venían. Otro aporte es el de lxs militantes que observando experiencias de otros movimientos latinoamericanos, especialmente al MST de Brasil, intentan incorporar algunos aspectos de lo que desde los Sin tierra se venía trabajando. Haciendo la salvedad de que tal vez no sea desde los inicios, un envion fuerte tiene el desarrollo de la mística cuando se suman compañeros y compañeras de diferentes colectivos artísticos (grupo Etcétera, Arde Arte...) que tenían como espacio de intervención el conflicto, vinculados a agrupaciones de derechos humanos, fábricas recuperadas, asambleas barriales, y otros artistas que vienen de la misma concepción trabajando individualmente.

A su vez existieron, ya desde ese momento, compañerxs que con su práctica alentaban a generar una mística mucho más relacionada con la construcción y la experiencia propia, es decir, a través del modo en que veníamos dando la lucha de confrontación directa contra el enemigo. Allí, poníamos en juego el valor y la fortaleza alimentados desde los lazos y afectos, desde las prácticas, a través de los valores que nos constituyen. Apostábamos a repensarnos en forma creativa distinguiéndonos de ese otro al que sabemos: no pertenecemos. Frente a la agresión, la acción: colectiva, espontánea, sincera, contundente, creativa cada vez.

Educación y Cultura

En el 2005, momento en que creamos el área de cultura, la discusión con los grupos artísticos fue en torno a cómo actuar frente a una coyuntura consolidada de reflujo de las luchas populares, cooptación de organizaciones por el gobierno y panorama de movilización confuso. La conclusión a la que llegamos fue: ir a los barrios y modificar el circuito en donde se “crea la

cultura". La educación y la cultura como nuevos ejes de acumulación cuando los ejes reivindicativos tuvieron un techo.

Junto a los proyectos productivos encaminados en los barrios con eje en el trabajo autogestionado (sin patrón), se multiplican las propuestas de proyectos artísticos educativos y de formación destinados a niños y jóvenes. Con estas prácticas comienza a gestarse la idea de una educación integral propia de las organizaciones populares. Se consolidan grupos de jóvenes con diferentes prácticas dentro de los movimientos y como grupo organizado.

Los talleres para jóvenes y adolescentes son un ejemplo de ello. Estos proyectos, en donde se organizan actividades vinculadas al arte o a determinados oficios. Así, semanalmente, talleres de música, de plástica, de comunicación, de artesanía, etc., se fueron desarrollando en las barriadas pobres del Conurbano Bonaerense, generando un recambio en la composición de los movimientos. Un poco en medio de este entramado de actividades comienza a surgir la idea de organizar "una escuela" para quienes, participando del movimiento, aún no habían terminado (o ni siquiera empezado) el colegio secundario. Así surgen los bachilleratos populares.

La educación se transforma entonces, en herramienta liberadora de los sujetos, en rebeldía contra lo impuesto y en restitución de la autoestima ante tanto viento en contra. Personas que comienzan a sentirse, muchas veces, parte de un proyecto colectivo que trasciende lo educativo.

Desde las prácticas culturales, salimos a estrenar nombre y presencia en las calles en la Marcha de los 30 años de la última Dictadura Militar, con los Muertos de Hambre² y sobre todo llenamos de simbolismo la lucha por justicia y contra la represión policial por los asesinatos de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki³.

² Los Muertos de Hambre -una performance participativa con formato de murga- nacieron como expresión genuina acerca de lo que entendíamos era y es el principal problema de la Argentina. El eje del hambre fue trabajado por un amplio grupo de artistas (plásticos, músicos, actores), pero también en los diferentes talleres de los movimientos territoriales. Como propuesta política y como denuncia se expresó organizadamente el 24 de marzo de 2006 y del 2007 en un modo de intervención en las movilizaciones populares como aporte a la construcción de una nueva simbología que expresaba la identidad de los sectores populares en lucha. Una manifestación adentro de una manifestación.

³ El 26 de junio del 2002 varias organizaciones piqueteras conformadas en su mayor parte por movimientos de trabajadores desocupados (MTD), se movilizaron al Puente Pueyrredón (puente que divide la capital del gran Buenos Aires) con el objetivo de cortar el tránsito por reclamos del orden reivindicativo: el pago de los planes de empleo, ya que muchos desocupados estaban hacía meses sin cobrarlo; el aumento de los subsidios de desempleo de 150 a 300 pesos; la implementación de un plan alimentario bajo gestión de los propios desocupados; insumos para escuelas y centros de salud barriales; el desprocesamiento de los luchadores sociales y el fin de la represión; y una declaración de solidaridad con los trabajadores de la fábrica Zanón que se encontraba amenazada de desalojo. Ese día, el gobierno provisional de E. Duhalde puso en marcha un gran operativo de "seguridad" militarizando todos los accesos a la Capital. La jornada terminó con represión abierta y el asesinato de los jóvenes luchadores Darío Santillán Y Maximiliano Kosteki, en la estación de trenes de Avellaneda, entre otros tantos heridos por balas de plomo. Desde ese día se la recuerda

Aguantamos acampando más de un mes a puro frío frente a los Tribunales de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, con el Juicio a Fanchiotti⁴ y luego recuperamos para el campo popular el espacio donde nuestros compañeros fueron asesinados: la Estación Darío y Maxi⁵.

La Estación Darío y Maxi se ha convertido en un espacio de referencia en el mapa de la lucha en los últimos años. El trabajoso e insistente esfuerzo por mantener el nombre en la estación se combina con el reclamo por justicia, en contra de la impunidad y así sosteniendo la movilización todos los 26 de cada mes y ocupando e interviniendo la estación, contribuimos colectivamente en términos muy concretos, en función de lograr el objetivo que no es otro que paguen todos los responsables materiales y políticos de la represión del Puente Pueyrredón. Sin embargo, este objetivo que es una de las principales políticas de nuestra organización, creemos debe estar enmarcado en un proyecto de carácter estratégico que interpele a la sociedad y proponga desde la realidad concreta el debate acerca de la construcción de una nueva sociedad, expresada en el desarrollo de lo que denominamos la ES-CULTURA POPULAR.

Este término propone darle una categoría, a una forma de síntesis entre el arte y la política. Expresando aquellas donde las contradicciones que existen en el seno de la sociedad y que plantean una confrontación de intereses de clase, transforme la muerte en vida y dinamice la construcción social y política sostenida por la movilización popular y que además se proponga la transformación del espacio, como por ejemplo: el trabajo sobre la Estación Darío y Maxi (ex Avellaneda)⁶.

como la Masacre de Avellaneda y cada 26 se sigue reclamando por juicio y castigo a los responsables políticos y materiales de la masacre.

⁴ En el año 2005 comenzó el juicio a uno de los responsables materiales del asesinato de Darío y Maxi. Hasta el momento Fanchiotti y Acosta (responsables materiales) fueron condenados. Los responsables políticos quienes aun no han sido juzgado son Luis Genoud (Ministro de Seguridad y Justicia de la Prov de Bs As); Juan José Álvarez (Sec. de Seguridad de la Nación); Alfredo Atanasof (Jefe de Gabinete); Jorge Matzkin (Ministro del Interior); Carlos Soria (Sec. de inteligencia del Estado- SIDE); Jorge Vanossi (Ministro de Justicia); Felipe Solá (Gobernador de la Pcia de Bs As) y Eduardo Duhalde (Presidente de la Nación), en ese entonces.

⁵ El cambio de nombre a sido presentado como proyecto de ley Nacional. Recibió la declaración de interés municipal de la Municipalidad de Avellaneda y cuenta con un expediente iniciado en la Secretaria de Transporte nacional. Sin embargo, la disputa por el cambio de nombre de un representante de la oligarquía por los nombres de los compañeros, sigue en disputa. Mes a mes se pintan y repintan sus nombres en los carteles de la estación y son tapados por la empresa de ferrocarriles.

⁶ La recuperación del espacio de la estación Darío y Maxi como espacio para la cultura y la memoria va de la mano de espacios ganados con la lucha popular como son el Centro Social y cultural Olga Vázquez, y el predio recuperado para el trabajo, la educación y la cultura popular, Roca Negra. Mas información de estos espacios: www.proyectoestaciondarioymaxi.blogspot.com
www.olgavazquez.blogspot.com
www.proyectorocanegra.wordpress.com

Todos los 26 de cada mes de desde hace 6 años se viene llevando desde las actividades de expresión artística y de desarrollo cultural trabajando desde los barrios el sostenimiento del aguante de la movilización en la calle frente a la gendarmería y trabajando en la logística, en el sonido y en la organización de las jornadas de lucha.

Reflexiones sobre la mística

La discusión: **Intentar establecer como fuerza política qué es la mística**, se impuso como la idea de "regionalización" o la de "multisectorialidad" y eso se hizo parte constitutiva de lo que somos como iniciativa política, es decir, es parte de la propuesta en el modo de construcción de la alternativa que plantea el FPDS como organización popular.

Razonamos que sentimos..... y que esto es parte de la batalla cultural que tenemos que dar.

La mística como cualquier otra acción política de la organización es pasible de críticas y autocríticas. No solamente qué entendemos por mística y cuál es su lugar en la lucha, sino qué nos pareció tal o cual "momento místico" o "símbolo de lucha". Incluso podemos discutir si la práctica conciente de acciones que activen mecanismos más amplios que los del debate, son mas o menos estratégicos en un momento o construcción determinada. Lo bueno es que esta dimensión de nuestra lucha comience a ser tomada por todxs. Lo importante es el debate y el ejercicio de proyectar políticamente también desde la mística.

Así es que podríamos preguntarnos: ¿qué es la mística?

A modo de ejemplo, describimos un momento místico:

En la mística la forma y el contenido de los mensajes engarzados en secuencias repetitivas de múltiples códigos, más allá de las diferencias de decodificación, las variadas "llaves" puestas en juego, impulsa la expresión articulada de las emociones de modo tal que vivimos una experiencia *intensa* que excede la situación y nos afecta en la vida cotidiana.

La práctica de cantar, integrarse en una secuencia, pero sobre todo la individualización de pasar al frente y hablar ante un grupo de compañerxs, son vivencias que devendrán en "experiencias" en las que apoyar la acción a efectuar en otros contextos de la práctica política. Actitudes que para muchos son ajenas y están vinculadas a las naturalizadas "capacidades de liderazgo", que sólo algunos pocos militantes poseen, comienzan a ser parte del mundo de sus posibilidades.

Es en este trabajo ético que involucra activamente los cuerpos, y se centra en la comunicación simbólica en donde hace ancla la constitución de un sujeto político colectivo del que luego hacemos identidad, y entre cuyas capacidades se encuentra la de desarrollar una política popular.

Una vez puesta en este contexto más amplio, podemos reconocer que las canciones, los graffitis, las banderas y otras expresiones de "mística política" no sólo comunican valores y consignas, sino que también son parte de una demostración de fuerza en las calles, cuya ordenación altera la movilización, y ante las fuerzas de represión que intimidan con su presencia amenazante.

En este sentido, y en contraposición con lo que proponen otras lecturas, la eficacia de estas prácticas no puede reconducirse a una supuesta "eficacia simbólica" ya que su potencia en este contexto no reside tan sólo en el ser símbolos, sino también en el ser **marcas**. Marcas (o también es-culturas, o símbolos indexicales) ya que funcionan como referencias sobre el terreno y son bien útiles para plasmar y medir una relación de fuerza. Por ejemplo, en las manifestaciones callejeras donde las canciones se dirigen directamente a la policía o los representantes del gobierno, como también en actividades de disputa territorial bastante más estables que las de un corte de ruta o una movilización. Un ejemplo notable, en este sentido, son las movilizaciones mensuales a la Estación de trenes de Avellaneda, rebautizada como Estación "Darío y Maxi" (y deviniendo ella misma en una marca en el terreno) y donde las expresiones simbólicas de apropiación permanentemente son deshechas por la policía, pero también permanentemente son reconstruidas o re-emplazadas. La permanente dinámica de disputa y lucha es lo que va definiendo el sentido de la relación.

Estamos esculpiendo nuestra historia.

Pero no es una escultura común de bronce o barro, es una escultura social y política.

Es cultura política

Es cultura social

Es cultura de lucha

Que Tiene sede en una estación de tren de un barrio, por decir...

Ex Avellaneda.



La es-cultura popular es una construcción que se construye a sí misma,
aquí y ahora y se desarrolla en tiempo y forma. EN la conciencia FORMAS DE
EXPRESION

de resistencia frente a una "cultura" y una "cultura popular"
que no representan fielmente nuestra identidad
Como hambres y mujeres

Creas
ES-CULTURA POPULAR
ES
CREAR PODER POPULAR
ES-PONIENDO EL CUERPO
A VENCER
O
MORIR.
ESCULTURA SOCIAL

Es-cultura política

Es-cultura de lucha

Nuestra cultura es el arte y costumbres que se propagan,
no como una forma más del consumo de la cultura de masas, sino
como el concepto que derrumba

las fronteras del arte y la política y construye poder popular
contaminándose por la conciencia participante de la creatividad
revolucionaria, la lucha por el cambio social y una poesía
hecha por todos y todas.

Hay una frase hecha que dice:

VOZ:

Vos decís que este gran cambio artístico social cultural, tiene que ser un
cambio en serio, en algún punto tiene que ser una revolución

Queremos llamar la atención sobre un punto ●

La revolución será con poesía o solo serán grandes transformaciones
higiénicas

entendemos que
una escultura es ESTO.
sabemos que todo es posible.

La Mística no es una receta:

El objetivo de este artículo propone la continuidad en la lucha. No solo apunta a reivindicar a los que que cayeron, contamos contigo que estas leyendo este libro

Te invitamos a confraternizar en la lucha aquí y ahora y pensar juntos, cuál será nuestra próxima acción

...

No estamos solos...

Todos los caídos y caídas en la lucha por la liberación de los pueblos latinoamericanos...

¡PRESENTES!!

Ahora...

¡Y SIEMPRE!

CRÍTICA DA IMAGEM E EDUCAÇÃO POPULAR

Marília Campos¹ e Roberta Lobo²

O Espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediatizada por imagens. (DEBORD, 1997).

A força da crítica da imagem está em realizar-se como crítica da economia política, o domínio da forma-mercadoria como princípio onipresente e organizador da vida social. Guy Debord não separa a dimensão da arte de criar situações da possibilidade real da filosofia se realizar, desde Marx, ou seja, como crítica da economia política. E faz com maestria a atualização teórica das metamorfoses da forma-mercadoria, do ser ao ter, do ter ao parecer: “O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna se imagem”. (1997, p. 25)

Acompanha a premissa primeira da crítica da economia política, a premissa de compreender os processos de estetização do real, tal como já colocava Benjamin em 1936, em seu artigo ‘A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica’:

“Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a pratica o fascismo. O comunismo responde com a politização da arte” (BENJAMIN, 1994, p. 196).

Situação agravada com o aumento da capacidade técnica de reprodução e difusão de imagens, sons, informações, bem como com o aumento das políticas de extermínio e da instauração de um estado de exceção como regra para os territórios socialmente segregados, territórios que abrigam a maior parte da população mundial, tal como apresenta Mike Davis em seu ‘Planeta Favela’. A violência da reprodução automática da relação capital, da destruição da natureza e dos sentidos humanos se naturalizou e nos dias atuais se expande

¹ Professora Adjunta da UFRRJ/Departamento Educação e Sociedade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/CNPq/UFRRJ.

² Professora Adjunta da UFRRJ/Departamento Educação e Sociedade/Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/CNPq/UFRRJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais em Saúde/Fiocruz/EPJSV.

intensamente, colocando em questão o alcance real de um horizonte histórico diferente do que está insanamente posto: a lógica do valor é o imperativo que rege o mundo mesmo sob a situação de colapso advinda dos novos processos de reprodução do capital, como por exemplo, o processo de automação progressiva, que elimina em proporções cada vez maiores a função do trabalho vivo na composição do capital.

“Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como a negação visível da vida; como negação da vida que se tornou visível” (DEBORD, 1997, p. 16). A violência das aberrações que o espetáculo promove instaurando o horror e a adstração massiva de um não olhar sobre a complexidade do real, bem como sua irracionalidade destrutiva, consolida um tipo de educação que não permite imaginar outras formas de organização social. A perversa e ininterrupta estetização do real empobrece a reflexão, os sentidos humanos e a práxis na sua capacidade de criar novas de convivência humana. O desejo de não se deixar esmagar por esta “espetacularização” da vida e do horror que a fundamenta passa pela criação de experiências sociais que promovam uma politização da estética.

Portanto, nossa intenção de refletir sobre as potencialidades da Educação Popular tem como ponto de partida as duas premissas apontadas acima: a crítica da imagem como crítica da economia política e a crítica dos processos de estetização do real, tendo como horizonte a politização da estética. Estes são apenas os pontos de partida para que possamos de fato olhar para o real que nos forma e deforma. Entretanto, ainda faz-se necessário um olhar sobre o passado recente imbuído de uma reflexão teórico-metodológica que passa pela compreensão de uma dialética da derrota que se movimenta no solo da história, das contradições da teoria e da práxis materializada pelos movimentos sociais e seus processos de formação política.

Vale a pena ressaltar que entendemos por Educação Popular os processos de formação política vivenciados pelos sujeitos coletivos sob condições de luta social e política, bem como as reflexões teóricas sobre a naturalização da consciência coisificada e seus mecanismos de reprodução. Não existe um sentido abstrato da Educação Popular, e sim particularidades históricas arraigadas em si mesmas nas dimensões teóricas e de práxis política. As experiências históricas de educação popular, em suas contradições teóricas e de práxis política, enlaçam uma utopia socialista que ainda persiste enquanto formas experimentais do real e imaginação estética, mantendo vivo e pulsante o sentido de sermos humanos, ‘demasiadamente’.

Como referências para a reflexão sobre as potencialidades da Educação Popular nos dias atuais, seguimos as pistas deixadas por Lukács, em *História e Consciência*

de Classe, e por Karl Korsch, em *Marxismo e Filosofia*, espantosamente proibidas em 1923 pela Terceira Internacional. Reconhecemos os passos decisivos da crítica do progresso e do esclarecimento em Benjamin, Adorno e Horkheimer; da arte e a práxis política de Brecht. Admiramos as Escolas Modernas de Ferrer i Guardia criadas na Espanha na virada do século XIX para o século XX; a Escola Livre de Humanidades criada na Europa nos períodos da revolução húngara e alemã (1918-1923); as Universidades Populares Libertárias criadas em 1904 no Rio de Janeiro, em 1905 no Paraná e em 1907 em São Paulo; os movimentos de cultura e educação popular dos anos de 1960; as escolas sindicais dos anos de 1980; a Escola Nacional Florestan Fernandes inaugurada pelo MST em 2005.

Produção do conhecimento e práxis política

A relação contraditória, tensa, dolorosa existente entre a produção do conhecimento e a práxis política é um dos eixos centrais para a teorização e realização de experiências históricas de educação popular. Konder, em sua *A Derrota da Dialética* (1988), já apontava para os resultados perversos de uma dialética histórica marcada pelo imperativo da prática que se impõe sobre a teoria ou seu inverso. O tensionamento se materializa através das necessidades de um tempo mediado recheado de problematizações e inconclusões, como o tempo da produção do conhecimento em contraponto com as necessidades do tempo imediato das respostas políticas flechadas pela certeza da ação pragmática.

Robert Kurz retoma a questão buscando compreender o mal-estar da teoria posto no horizonte condicionado pelas necessidades imediatas da práxis, tornando-se um (...) “manual de instruções para a ação, merecendo, nesse sentido, gozar de estima; mas, por outro lado, como algo inferior e não-autônomo perante a ominosa práxis, só terá validade na relação de aplicação” (KURZ, 2007, p. 3). A crise do capital, os processos de desagregação social e a inabilidade da esquerda de propor projetos que experimentem formas não mercantis e não estatais de organização social, bem como de impulsionar a imaginação estética no sentido de sua politização constante, impõem um alerta vermelho para fórmulas envelhecidas da relação entre teoria e práxis. A esquerda performática já não ilude ex-combatentes, o horizonte reduzido da práxis não convence o olhar atento e espantado que se depara com os destroços de uma sociedade incapaz de desenvolver processos que permitam

uma autocompreensão e um pôr-se para fora, indo além da espetacularização do real e da domesticação de uma práxis impotente e casual, o mal-estar anterior converte-se em crítica da ideologia (KURZ, 2007)³.

Pontos de partida para uma reconstrução histórica das experiências de educação popular no Brasil

Os movimentos de Cultura e Educação Popular tiveram seu auge no Brasil na segunda metade do século XX. A década de 1960, marcada pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo (MOTA, 2002), vivenciou diversos movimentos de cultura e educação popular incentivados pelo poder público em conjunto com projetos políticos reformistas, progressistas, comunistas e cristãos. Podemos aqui nos referir aos seguintes movimentos: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1959/1960 pelo prefeito de Recife Miguel Arraes, onde a partir da rede de educação pública foram criados núcleos de valorização da cultura popular através do teatro, cinema, artes plásticas, etc.; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 por setores progressistas da Igreja Católica, muitos oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), voltado para a educação de jovens e adultos mediante a instalação de uma ampla rede de escolas radiofônicas; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, criada em 1961 pelo prefeito de Natal Djalma Maranhão, que espalhou comitês de caráter nacionalista a fim de erradicar o analfabetismo; a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs) pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962, com o objetivo da conscientização popular através da alfabetização de adultos e das oficinas de manifestações culturais. Os CPCs realizavam teatro político nas portas das fábricas, nos sindicatos, nas favelas.

Esse conjunto de movimentos de cultura e educação popular foram frutos de um processo histórico particular, onde a perspectiva de construção de uma nação democrática se impunha sobre o tradicional arcaísmo de nossa política pautada pelo clientelismo, pelo coronelismo, por um poder autoritário que sempre impediu o surgimento de um espaço público de direito onde as classes populares organizassem suas demandas sociais e políticas. A ideologia do desenvolvimento nacional partia de uma dialética existente entre o arcaico

³ Não temos a pretensão de explorar esta problemática neste artigo, porém, cumpre ressaltar que é uma das temáticas norteadoras da *Linha de Pesquisa Filosofia e Educação Contemporânea* do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/UFRRJ/CNPq. Esta problemática perpassa os processos de formação humana realizados nos séculos XX e XXI, suas implicações históricas, políticas e estéticas, como práxis pedagógica que se realiza na organicidade existente entre educação, cultura, luta social e reflexão filosófica.

e o moderno, dialética posta na superação do latifúndio, do domínio do imperialismo, do analfabetismo, da submissão política, que materializaria uma realidade pautada na industrialização, na urbanização, na participação política e na democratização da cultura e da educação.

Formava-se, na época do Governo de João Goulart, um complexo ideológico que integrava trabalhismo e comunismo, bem como o progressismo cristão em torno de um nacionalismo modernizante com força social e política para formar jovens e adultos construtores de uma nação democrática, ou seja, de uma nação onde o regime de classes se completaria de fato, uma nação desenvolvida economicamente e politicamente, composta por verdadeiros cidadãos. Uma revolução burguesa retardatária, porém passível realização.

A existência de uma efervescência cultural e estética se converte em método pedagógico, aguçando os sentidos de um homem que não é somente matéria dura e fria, que precisa aprender e sentir a realidade, que é dotado de subjetividade, receptivo e “necessitando de uma comunicação afetiva da denuncia da realidade e dos objetivos da libertação” (MARCUSE, 1981, p. 81). O teatro de rua, nas portas das fábricas, o cinema novo, a música, as artes plásticas etc., abrem “a realidade estabelecida a uma outra dimensão: a da possível libertação” (MARCUSE, 1981, p. 89), no sentido que permite, aos sujeitos em luta (camponeses, sindicalistas, estudantes, professores etc.), projetar e visualizar um universo de possibilidades para além da realidade existente. Nesse sentido, ao romper o fio da história, a contra-revolução burguesa de 1964 consumou nossa derrota, sublimou nossa projeção alternativa e interiorizada da realidade, impossibilitando a sua concretização.

O Golpe civil-militar de 1964 mostrou que a dialética histórica posta era mais complexa. Existiam fendas profundas entre a aliança de classe existente entre a chamada burguesia nacional e os representantes dos trabalhadores que a ideologia de um marxismo populista não foi capaz de desconfiar. Não foram possíveis as reformas de base, tampouco uma democratização mais profunda da sociedade brasileira, horizonte dos movimentos de cultura e educação popular. Uma regressão social se coloca sobre a dialética histórica dos 20 anos posteriores e que se arrasta até os dias atuais.

Como nos falara Roberto Schwarz, o período pré-1964 pode ser tratado como pré-revolucionário por vários aspectos políticos e culturais, que naquele período eram indissociáveis. A relativa hegemonia cultural da esquerda no pós-1964 diluía a forma estética burguesa, haja vista que “nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom” (SCHWARZ, 2005, p. 08). No entanto,

esta hegemonia foi permitida justamente porque já havia se materializado a ruptura com as classes populares, ou seja, com os movimentos de massa em luta. Assim, permite-se a crítica à ditadura, bem como uma elaboração e difusão da cultura da esquerda nos espaços das classes médias e da elite brasileira até o ano de 1968.

No final da década de 1970, em especial a partir dos anos de 1978 e 1979, os sujeitos coletivos começam a ressurgir no cenário nacional. Greves, ocupações de terras, ocupações de rodovias, reivindicações de associações de moradores. Clima de retomada no céu ainda cinzento da história, mas como retomar partindo da lacuna, de um fio da meada perdido, de um país que já é outro, onde arcaísmo e modernidade se complementam (SCHWARZ, 2006), onde a urbanização precária e o subdesenvolvimento são a regra?

As concepções de Educação Popular durante a década de 1980 são bastante difusas; entretanto, o foco comum de ação e reflexão, tanto à esquerda tradicional (PCB e PCdoB) quanto à católica, estava centrado na luta social. O seu caráter difuso se dá, em linhas gerais, pela concepção e relação que a esquerda tradicional e católica tinha do e com os movimentos de massa (pastorais sociais, sindicatos e movimentos populares) e o que elas entendiam por formação política.

Os movimentos sociais de massa, ainda que pautados pela luta imediata, reivindicatória, buscavam enfrentar a exigência de se avançar na formação política, sendo influenciados tanto pela esquerda tradicional, quanto pela esquerda católica. A esquerda tradicional, representada pela ala progressista do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), pelo MR-8, pelo PCB e pelo PCdoB, tinha como foco a concepção de vanguarda, onde a formação política das massas se dava pela simples adesão às suas concepções políticas, teóricas e ideológicas, desconsiderando o potencial do movimento enquanto sujeito político coletivo. Já a esquerda católica entendia os movimentos sociais de massa como sujeitos coletivos autoconscientes, não cabendo, portanto, uma direção determinada pelos iluminados do mundo da política (SILVA, 2008). Essas concepções vão nortear a formação dos movimentos de massa ao longo da década de 1980.

Com processo de abertura política nos últimos anos da ditadura civil-militar no Brasil, os movimentos sociais de massa são elevados ao posto de protagonistas da nação. Embora os documentos oficiais afirmassem incisivamente a orientação política apartidária, na prática a história comum desses movimentos sociais de massa é marcada pela ambiguidade, haja vista a intensa atuação, mesmo que de modo velado, dos partidos políticos e de suas tendências em seu interior. Durante os 'anos de chumbo', a atuação das agremiações partidárias permaneceu

oculta, dada a coerção estatal e a coesão interna do movimento, pois as forças políticas em seu interior estavam unidas em torno de um objetivo maior, neste caso a superação da ditadura.

Entretanto, essa relação, aparentemente harmônica, tornara-se conturbada durante o processo de abertura política, pois, sem um inimigo comum contra o qual lutar, a multiplicidade de projetos e concepções político-ideológicas não permitia aos partidos tradicionais (PCdoB e PCB) e aos novos (PT, PDT etc.) a unidade em torno da construção de um bloco histórico e de um projeto popular para o Brasil. Nesses termos, os movimentos de massa, supra ou apartidários, na ótica do partido, não passam de aparelhos que devem ser conquistados para pôr em prática seus projetos de disputa fora e dentro do Estado (SILVA, 2008).

Essa relação movimento de massa e partido político pode ser melhor observada e compreendida ao analisarmos a relação movimento de massa e Estado no mesmo período. Considerando a dura repressão desencadeada pelo Estado autoritário sobre as organizações sociais em luta (partidos de esquerda, movimento estudantil, movimento sindical, etc.), os movimentos de massa, a exemplo do Movimento de Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB), converteram-se em espaços de resistência e reivindicação, onde as organizações postas na clandestinidade poderiam atuar e aglutinar forças em torno de seus objetivos comuns.

No momento Pré-Nova República (1978-1984), as divergências políticas e ideológicas eram superadas em função da construção de um bloco unificado contra o Estado. Contraditoriamente, com a dita redemocratização, com a ampliação da liberdade de organização e de expressão, há um refluxo dos movimentos sociais de massa devido às lutas internas dos partidos e suas tendências, bem como da inserção de suas lideranças nos governos municipais e estaduais, abrindo um período de profunda crise. Desse modo, o ciclo de resistência e reivindicação do movimento se fecha, abrindo-se um novo ciclo baseado na cooperação e na parceria com as estruturas governamentais em todas as suas esferas (SILVA, 2008).

O refluxo dos movimentos sociais de massa ao longo da década de 1990 dá-nos a dimensão do que foi a redemocratização truncada e a consolidação do projeto neoliberal no país, já imerso numa crise econômica sem precedentes, marcada pela explosão da dívida externa no final dos anos de 1980. Desse modo, a redemocratização não passou da reconsolidação da estrutura de classes no Brasil, agora em novos termos, visto que a hegemonia não se dava mais com base no capital industrial e sim no capital financeiro.

A não compreensão desta mudança qualitativa na história da luta de classes revelou a debilidade da formação dos quadros da esquerda, que, sem uma autocrítica da derrota consumada no pré-1964, demarcou mais uma vez a crença no fortalecimento da disputa no interior do Estado. Ou seja, a criação de canais de participação popular, a autogestão coletiva e a eliminação da estrutura de classes que prescindia a constituição de uma democracia socialista e possibilita que todos os sujeitos, individuais e coletivos, tenham o mesmo peso social e voz política são colocadas em segundo plano. Isso porque a democracia na Nova República se resumia a um mero reformismo, a uma espécie de maquiagem que dava aparência nova a projetos e rostos bastante conhecidos, e ao mesmo tempo esvaziava todas as expectativas, haja vista que as propostas políticas mais ousadas foram expurgadas do imaginário social pelo bloco hegemônico no poder (FERNANDES, 1989).

A década de 1990, marcada já pelo fim de linha, ou seja, pelo aborto da ilusão de um desenvolvimento econômico atrelado à redemocratização política nos confins de qualquer periferia, troca as esperanças numa modernização retardatária pelo aceite do desmanche neoliberal, caracterizado pela quebra do tripé nacional-desenvolvimentista calcado nas empresas estatais, empresas privadas nacionais e multinacionais. Tal desmanche se materializa na 'financeirização' da economia, na desindustrialização, na regressão dos direitos sociais e na criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. Sujeitos coletivos esvaziados, partidos políticos de esquerda pautados pela lógica parlamentar do Estado neoliberal. As classes populares fetichizadas pela indústria cultural colocam outras demandas sociais, restringindo a democracia ao aumento da capacidade de consumir bens materiais e culturais de massa. O cotidiano das classes populares e seus dilemas não se colocam na ordem do dia, são invisíveis e, quando muito, aparecem como feixes de luz nos obscuros projetos assistencialistas e eleitoreiros.

Pensar a atualidade da Educação Popular no Brasil exige uma reflexão acerca da profunda indeterminação em que estão imersos, tanto os sujeitos que a realizam quanto o próprio conceito. Em primeiro lugar, trata-se de uma indeterminação dos sujeitos políticos, diluídos na contemporaneidade pela crise da sociedade do trabalho, que durante o Estado de Bem-Estar Social polarizou a luta política entre trabalhadores e capitalistas. A financeirização da economia e a automação limitaram gradual e progressivamente a utilização de trabalho vivo no processo produtivo, reduzindo os postos fixos de trabalho e, conseqüentemente, o número de trabalhadores empregados e organizados em associações de classe, detonando, por exemplo, a força dos sindicatos (OLIVEIRA e RIZEK, 2007). "Através desse

desmanche a sociedade brasileira se desconfigurou, sem que soubéssemos sequer apontar quais os sinais de uma nova configuração”, provocando a “regressão da política a uma espécie de guerra de todos contra todos” (SANTOS, 2007, p. 293), anulando com isso a polarização da luta histórica entre trabalhadores e patrões. Considerando que, dadas algumas particularidades, até a década de 1980 o conceito de Educação Popular esteve atrelado a essa polarização, torna-se mais perceptível a origem dessa indeterminação conceitual.

Nos anos de 1990, há um deslocamento das experiências de educação popular. Com o esvaziamento das lutas sociais, muitos militantes sociais tornam-se assessores de organizações não-governamentais, atuando nos processos de educação popular enquanto cursos de formação política ou de formação cidadã, muitas vezes desvinculados de um sujeito coletivo em luta. O militante social, na condição de assessor, poderá realizar um trabalho voluntário ou até ganhar uma ajuda de custo oriunda de recursos vinculados aos projetos de tais organizações com o Estado, com empresas privadas nacionais ou com organizações governamentais ou não-governamentais de outros países.

Principalmente a partir da década de 1990, fica evidente a articulação entre trabalho voluntário, participação cidadã e ação solidária a fim de realizar o inquestionável objetivo de promover a defesa dos direitos humanos. Este discurso atravessa o campo governamental e não-governamental, incluindo a esfera privada, sempre no sentido de criar ações e espaços criativos que fortaleçam a abstrata e fragmentada sociedade civil. O termo parceria, como num passe de mágica, dá a liga a conjuntos sociais tão diversos a fim de resolver todos os problemas postos por esta adversa realidade de crise social, que aparece sem origem e sem causa histórica. No bojo deste discurso, o voluntário passa a ser definido como aquele cidadão participativo e solidário que doa seu tempo e seu trabalho para as boas causas sociais.

Arantes (2004) destrincha todo este discurso ideológico indo a fundo nos novos mecanismos do capital que mesclam interesses estatais e privados, como forma de adequação aos imperativos do lucro e do livre mercado. Segundo Arantes, a retraída histórica do socialismo como força moral defensora da vida humana contra o capital possibilitou a apropriação de seu vocabulário (direitos, cidadania, participação) pelo discurso oficial de conservadores e de progressistas engajados na implementação do novo modelo neoliberal. Tal processo provocou uma intensa inversão do sentido das palavras, de modo a impossibilitar uma demarcação clara da luta política e das classes sociais em conflito. (...) Daí o vácuo ideológico em que foi precipitada a luta das classes e

das nações pela riqueza capitalista, devolvendo-nos ao “espantoso deslizamento semântico” que arrastou consigo os derradeiros fragmentos do discurso anti-sistema. (...) (ARANTES, 2004, p. 189).

No que diz respeito ao universo ideológico, o que vemos é uma retórica alienante de um equilíbrio quase que natural entre Estado, sociedade civil e mercado. Portanto, é a partir deste processo de reestruturação das funções do Estado que o trabalho voluntário se torna uma das exigências do processo que envolve empresas-cidadãs e as ONG's (geradas ou não no seio do Estado), aparecendo como uma contrapartida das respectivas responsabilidades, social e ética, frente a uma sociedade civil carente de 'direitos de cidadania'. Na verdade, uma sociedade civil cada vez mais retalhada e disputada para fins privados e políticos. O que se verifica é uma certa conjugação entre trabalho voluntário e lógica mercantil, o que ironicamente é classificado como “(...) a utopia da autoabsorção narcísica própria do confronto concorrencial se resolvendo milagrosamente na coreografia da solidariedade (...)” (ARANTES, 2004, p. 181). Desse modo, não surpreende a proliferação de ONG's vinculadas ao Estado e às empresas privadas nas periferias das cidades, tendo como foco de ação a educação popular, uma educação que se apresenta como paliativo da precariedade da escola pública.

Crítica da imagem e linguagem audiovisual: um mirar dos sujeitos da educação popular na contemporaneidade O processo de ressignificação realizado cotidianamente pelos diversos sujeitos em relação às situações que vivem e às informações que recebem não permite que os entendamos como meros 'dopados culturais', ou seja, sujeitos que estariam, simplesmente, o tempo todo 'amortecidos', apenas recebendo passivamente, como 'esponjas', as informações veiculadas pelas diversas agências de formação. Como sujeitos de experiência, elaboram suas vivências. No entanto, seria igualmente absurdo ignorar os efeitos perversos do bombardeio informacional a que somos submetidos o dia inteiro e as consequências da prática de 'zapear' informações, passeando por elas, sem o tempo mais alongado da reflexividade.

A sociedade da informação não tem se traduzido em sociedade de conhecimento. Por outro lado, a relação cada vez mais intensa com as tecnologias da comunicação leva a novas formas de leitura, novos códigos e mudanças nas formas de 'recepção', ressignificação e reinserção de conhecimentos nas redes de sociabilidade cotidiana. É claro que, do ponto de vista da educação popular, estamos pensando na relação desses sujeitos com as diversas agências de socialização onde se insere – escola, família, vizinhança, igreja, clube de futebol, associação de moradores, sindicato, etc. – e os diversos suportes e meios

informativos – televisão, internet, jornal, rádio, boletins, revistas, conversas informais, narrativas orais, etc. Segundo BELLONI (2002, p. 17):

Já na década de 50, (...) [chamava-se] atenção para um novo fenômeno social definido como *meio ambiente técnico*, caracterizado pela tecnificação crescente, não apenas do mundo do trabalho, mas das outras esferas da vida social – o lazer, a cultura, as relações pessoais. Nesse cenário, os meios de comunicação constituíam uma *escola paralela*, através da qual as crianças, assim como os adultos, estariam aprendendo conteúdos mais interessantes e atraentes do que os da escola convencional. Estes autores (...) apontam para o essencial da questão: as tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas. (...) [Isso] ajuda-nos a compreender justamente os desafios colocados aos sistemas educacionais pela difusão em larga escala das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Por outro lado, no âmbito das práticas de formação dos movimentos sociais, existe uma clareza acerca do ponto de vista a partir do qual a grande mídia trabalha e dissemina as informações. Este processo de 'releitura' das 'leituras (anteriores) de mundo' que os sujeitos participantes dos movimentos sociais realizam se dá dentro do enfrentamento cotidiano e das lutas que vivenciam. Podemos vislumbrá-lo em ocasiões em que estamos com estes sujeitos em atividades de educação formal, por exemplo.⁴ Podemos perceber, através de seus registros orais e escritos, estas suas 'releituras', em particular a respeito do papel da mídia quando confrontadas com registros alternativos (como é o caso das fotos de Sebastião Salgado, utilizadas no trabalho didático proposto para esta turma de Pedagogia do Campo⁵), tal como vamos perceber no texto que se segue:

Sebastião Salgado quis mostrar um momento de violência

⁴ Estamos nos referindo ao trecho do texto de FREIRE (1994, p. 21): "... a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente".

⁵ Curso de Graduação realizado na UFPB com os movimentos sociais do campo. A Prof. Marília Campos desenvolveu atividades de ensino e pesquisa nesta graduação entre os anos de 2008-2009.

entre a polícia e pessoas humildes, com a polícia logo sacando a arma para amedrontar as pessoas. Também mostra a força e a união dos humildes que, sem armas, enfrentam com dignidade a violência a que são submetidos.

Vejo, nesta foto, a realidade que os camponeses passam nos momentos de mobilização em que alguns policiais chegam para usar da violência, não respeitando as pessoas que só querem reivindicar seus direitos, mostrando para a sociedade as dificuldades que enfrentam por causa dos latifúndios.

Esta luta tem sido vista de forma errada pela mídia, pois ela nunca passa a verdade dos fatos. Mostra a posição de pessoas que estão no poder e que só querem vencer, aumentando seus negócios a qualquer custo ainda que, para isso, tenha que machucar ou até matar pessoas.⁶

Além da informação segundo ponto de vista diferenciado, parece-me importantíssima a maneira como é trabalhada a estrutura da narrativa, seja seu formato visual, impresso ou audiovisual. O próprio Paulo Freire e os movimentos de cultura e educação popular já trabalhavam nesta perspectiva, nos anos 60. Daí a insistência participativa de incluir camponeses como atores e produtores dos roteiros que eles mesmos iriam encenar, tal como ficou registrado em propostas correlatas dos Centros Populares de Cultura, assim como *Cabra Marcado para Morrer*, dirigido por Eduardo Coutinho. O filme partia de um roteiro produzido pelos próprios camponeses de Sapé sobre a morte do líder da Liga Camponesa local, João Pedro Teixeira, e contava com os próprios camponeses interpretando os papéis dos personagens. A metodologia propunha que os camponeses reinterpretassem a si mesmos. Tendo embutida em si mesma uma pedagogia, a produção do filme, como da alfabetização, como de outros processos culturais quaisquer, propunha um protagonismo aos sujeitos do processo. Conforme indicou FREIRE (1981, p.89-90):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu

⁶Texto de Ieuda Lourenço dos Santos, aluna da Pedagogia do Campo, curso de Licenciatura oferecido para os Movimentos Sociais do Campo (no caso, Comissão Pastoral da Terra), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Socorro Xavier. Texto produzido em 20/08/2008, durante a disciplina que ministrei (Metodologia do Trabalho Científico). Os alunos escolhiam uma imagem do livro de fotografias "Terra", de Sebastião Salgado, e produziam um pequeno texto sobre suas impressões, projetando suas experiências. Este texto intitulava-se "A União".

próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia (...).

É importante perceber – para não fetichizarmos o pensamento de Freire – que essas elaborações do educador são datadas e precisam ser sempre remetidas ao momento histórico em que foram escritas. Para nós, atualmente, a palavra 'povo' pode soar com um certo incômodo, no sentido de não sabermos exatamente a que segmentos sociais esta palavra se refere e pela certa aura populista com que parece estar revestida. Nesse sentido, a que 'popular' se refere a expressão 'educação popular'? Talvez empregar ainda esta expressão diga respeito às tradições e referências com as quais nos encontramos implicados ainda nos dias atuais, mas das quais também guardamos uma distância crítica.

Dessa metodologia freiriana, se, por um lado, queremos a rediscussão do termo 'povo', por outro lado, fazemos questão de manter a proposta da reflexividade crítica que continua, a cada dia, cada vez mais atual e necessária. Fica claro, conforme já apontado neste texto, que o processo de esteticização da barbárie elevou, para uma escala muito maior, a naturalização da violência cotidiana, sendo veiculado cotidianamente por diversas mídias, de forma recorrente, de maneira que esses valores são introjetados profundamente e servem mesmo à produção de determinadas formas de subjetividade que não só não se espantam mais com a violência como também já a aplaudem e a elogiam. Neste processo, avança a fascistização da sociedade.

É oportuno também lembrar aqui a importância de se refletir que o processo de leitura/releitura (reflexiva) da realidade é realizado de forma plural, em diversos momentos e em diversos lugares diferentes. Conforme nos indica Duarte (2002, p. 74):

Quando falamos dos filmes que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles, estamos falando dos significados que atribuímos a eles, nos diferentes momentos de nossas vidas, a partir das experiências que vivemos e dos saberes que fomos acumulando.

A significação de narrativas fílmicas não se dá de forma imediata. Parece haver um certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (...). Mas esse entendimento vai ser reorganizado e ressignificado muitas vezes daquele momento em diante, a partir das reflexões que fazemos, das conversas

com outros espectadores, do contacto com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme (...) e da experiência com outros filmes, permitindo que novas interpretações sejam feitas. Isso (...) faz com que seus efeitos somente possam ser percebidos a médio ou longo prazo.

Dessa forma, inserir em nossos processos de formação momentos em que nos dediquemos à leitura crítica e análise reflexiva de determinados produtos midiáticos – em especial os audiovisuais –, bem como de sua produção, nos coloca face a tarefas muito sérias. A resignificação das nossas práticas de recepção dessas mídias está relacionada à possibilidade de novas formas mais críticas de lidar com esses meios e com os conceitos por eles veiculados acerca dos movimentos. Conforme nos aponta Adorno (2006, p. 79):

... é necessário ensinar os espectadores a verem televisão. (...) percebe-se a existência da questão de fundo: como ver TV sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à ideologia. (...) o ensino (...) acerca desses veículos de comunicação de massa não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo (...), mas, (...) este ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, p. ex, à capacidade de desmascarar ideologias (...). (...) procura-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito.

Este processo de 'releitura' das mensagens da mídia e de seu papel juntamente à sociedade é visibilizado por estes sujeitos e problematizado por nós, em momentos de leitura conjunta reflexiva dos produtos midiáticos, principalmente audiovisuais. Daí a importância dos sujeitos dos movimentos sociais não apenas vivenciarem momentos de leitura crítica, mas – indo além – de produção de meios de comunicação alternativos. Estes parecem ser os esforços de uma série de movimentos que sustentam as rádios comunitárias, os jornais e televisões alternativas que já ganham mais de década de experiência no Brasil. Narrando algumas experiências com comunicação comunitária alternativa, Miranda (*in* FILÉ, 2000, p. 22-23) nos aponta que:

(...) uma questão importante para a TV Maxambomba é a diferença da informação veiculada pelas TVs de massa e a informação veiculada nas TVs comunitárias. No entanto, talvez fosse necessário um questionamento anterior sobre o caráter da informação. (...) A informação aparece como um adestramento da subjetividade, pois visa uma compreensão homogênea como alicerce do controle, embora, como vimos em Bakhtin, a univocidade total da palavra e do enunciado seja impossível. Assim, o papel da TV comunitária (...) seria de preferência um lugar de contra-informação, lugar de desvio, potencializado como um ato de resistência (...) o que levaria à implosão da comunicação, não porque as pessoas não devam se entender, mas pela pluralidade de contra-informações, muitas vezes abafadas nos veículos de comunicação de massa.

Dessa forma, seja o trabalho realizado com o audiovisual (cinema ou TV), seja o trabalho com o visual (fotos), utilizamos os meios como suportes de (re)leitura crítica dos sujeitos em relação aos contextos em que se encontram. É, simultaneamente, trabalho de identificação e de diferenciação, aproximação e afastamento, polifonia e polissemia. Da leitura da imagem do outro, emerge a leitura de si, conforme podemos ver no texto escrito por Eduardo⁷ a partir de foto de Sebastião Salgado:

Nesta fotografia, vemos os trabalhadores sem-terra chegando numa terra improdutiva para ocupá-la, na esperança de conquistá-la para ter sua própria terra, sem temer os obstáculos ou perigos que encontrarão pela frente.

Quando eu estava olhando este livro, muitas partes lembraram minha realidade e do assentamento. Mas escolhi esta foto porque me lembrou do momento em que sessenta famílias, todas unidas, estavam ocupando a Fazenda Ouro Verde no ano de 1997, no município de Conde – PB, da qual eu e minha família estávamos participando. (...).

Essa imagem jamais esquecerei, porque faz parte da minha vida e da história do meu assentamento.

⁷ Texto de Eduardo Braga de Lima, aluno da Pedagogia do Campo, curso de Licenciatura oferecido para os Movimentos Sociais do Campo (no caso, Comissão Pastoral da Terra), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Socorro Xavier. Texto produzido em 20/08/2008, durante a disciplina que ministrei (Metodologia do Trabalho Científico).

Nos dias atuais, a importância da crítica da imagem e da linguagem audiovisual na educação e formação política das classes populares está na aliança possível e potente entre estética, política e técnica, na capacidade de propor novas formas de se relacionar e de sentir, se apropriando dos avanços tecnológicos e dos seus produtos, instaurando processos mais autênticos de teorização e de práxis política sobre o momento contemporâneo de nossa regressão social.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

ARANTES, P. Esquerda e Direita no Espelho das ONG's. In: *Zero à esquerda*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

BELLONI, Rosália. *Cinema & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAVIS, Mike. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FILÉ, Valter (org.). *Batuques, Fragmentações e Fluxos: Zapeando pela Linguagem Audiovisual Escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOWY, Michel. *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio*. São Paulo: Boitempo, 2005.

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KURZ, Robert. Cinzenta é a árvore dourada da vida e verde é a teoria. O problema da práxis como evergreen de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. Original GRAU IST DES LEBENS GOLDNER BAUM UND GRUN DIE THEORIE. Das Praxis-Problem als Evergreen verkurzter Gesellschaftskritik und die Geschichte der Linken. In revista *EXIT! Krise und Kritik der Warengesellschaft*, 4/2007 [EXIT! Crise e Crítica da Sociedade das Mercadorias, 4/2007]

MARCUSE, H. *Contra-Revolução e Revolta*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ática, 2002.
- OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). *A Era da Indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Laymert Garcia. Brasil Contemporâneo: estado de exceção? In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). *A Era da Indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, Percival. Origem e Trajetória do Movimento Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB) - 1974/1992: Relação Vanguarda, base, massa, práxis política e educativa. Nova Iguaçu: Edição do Autor, 2008.
- SCHWARZ, Roberto. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TERCEIRA PARTE
EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS COM A
LINGUAGEM AUDIOVISUAL

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: RELATOS E REFLEXÕES REVISITANDO AS RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E PALAVRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Lucia Soutto Mayor¹
Verônica de Almeida Soares²

Você que me lê, meu leitor, leitor de mim – vê minha existência em palavras, vê minha vida em segredos mal disfarçados. Não há nada além disso que vê aqui, não sou mais do que essas linhas pelas quais passa os olhos, não é isso uma face minha, mas é em verdade tudo o que sou e, mais ainda, tudo o que poderia ser. Não existe realidade para mim fora da palavra. Quando termino de escrever, desapareço e sumo. Toda a minha força vital está aqui, fora daqui não existe nada, nem mesmo espaço para a morte: é todo e completo vazio. Não existem pegadas minhas que não estejam no papel.

Thatiana Victoria.

Considero-me um ensaísta. E faço ensaios em forma de romances, ou romances em forma de ensaios: simplesmente, em vez de escrevê-los, eu os filmo. (...) Para mim, a continuidade é muito ampla entre todas as maneiras de se exprimir. Tudo forma um bloco.

Jean-Luc Godard

A produção audiovisual no contexto da escola, tradicionalmente, encontra-se vinculada ora ao registro das diversas atividades acadêmicas (ou não...) que fazem parte do cotidiano escolar, ora a propostas (quase sempre em caráter

¹ Professora-pesquisadora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Doutora em Literatura Comparada/UFRJ. Vice-coordenadora do projeto de ensino, pesquisa e extensão “Cinema para aprender e desaprender” (CINEAD) / Faculdade de Educação / UFRJ. Co-coordenadora do projeto “Arte e Saúde” (EPSJV/FIOCRUZ). Organizadora, em parceria com Verônica de Almeida Soares, do livro *Arte e saúde: desafios do olhar* (EPSJV/FIOCRUZ, 2008).

² Professora-pesquisadora de Artes Plásticas e Visuais da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ. Coordenadora do projeto “Arte e Saúde” (EPSJV/FIOCRUZ) desde 2003. Membro da equipe de pesquisadores do CINEAD, integrando à 2ª modalidade (cinema-debate) e à 3ª modalidade (Escola de Cinema) do projeto. Organizadora, em parceria com Ana Lucia Soutto Mayor, do livro *Arte e saúde: desafios do olhar* (EPSJV/FIOCRUZ, 2008).

de 'exercício') de finalização de experiências pedagógicas. Estas se veem, muitas vezes, 'tentadas' a assegurar – na forma da linguagem audiovisual – uma espécie de “documento”, no qual se materializem, em imagens, palavras e sons, os aspectos centrais do percurso feito ao longo do desenvolvimento das atividades propostas por essas experiências.

O primeiro 'ponto de partida' da produção audiovisual na escola – o do mero registro de atividades – quase sempre desconsidera os aspectos de linguagem audiovisual afeitos, necessariamente, aos produtos que se deseja construir com a câmera. O segundo 'destino' das produções audiovisuais no âmbito escolar – uma 'finalização com ares de contemporaneidade' de experiências e/ou trabalhos pedagógicos – muitas vezes – também – passa por cima das especificidades da linguagem audiovisual, limitando-se a explorar os recursos técnicos – da câmera digital, do aparelho celular, da máquina fotográfica – em função da captação, o mais direta possível, dos resultados das atividades desenvolvidas.

Essas constatações – em que pesem experiências 'aqui e acolá', em algumas escolas que se propõem a trabalhar com a linguagem audiovisual em bases inteiramente distintas, não apenas por um reconhecimento explícito das singularidades dessa linguagem, mas, sobretudo, por uma assunção, igualmente explícita, do caráter educativo de um trabalho com o audiovisual – constituem-se em um estímulo permanente à sistematização, nos mais diferentes tipos de textos acadêmicos, de experiências e reflexões que apontem para um lugar no qual as produções audiovisuais na escola sejam o resultado de uma proposta formativa, em que os registros audiovisuais deixem de ser vistos como 'meios' para assumirem o papel de 'fins' em si mesmos.

Pensar a produção audiovisual, no contexto de uma proposta formativa, desenvolvida no âmbito da escola, implica considerar os processos de construção de conhecimentos pressupostos no desenvolvimento das atividades, dentre as quais, a produção audiovisual, em si mesma, seja tomada como a 'culminância' dessas atividades. Nesse sentido, é preciso considerar que conhecimentos – históricos, de linguagem cinematográfica, de recursos técnicos – são mobilizados para a estruturação de um 'texto audiovisual', pensado como o resultado do agenciamento simultâneo de todos esses fatores. Tomando, ainda, os pressupostos a partir dos quais se pode desenvolver uma proposta educativa de produção audiovisual, interessa-nos, de modo particular, refletir sobre as 'relações' entre 'imagem visual e palavra', articulando o encontro entre esses dois elementos em um 'campo imaginário', no qual as imagens mentais produzidas potencializam-se na geração de novas imagens visuais e/ou verbais, em uma cadeia infinita.

Jean-Claude Carrière, em 'A linguagem secreta do cinema', apresenta, em sua

Introdução, um relato sobre a experiência cinematográfica em sessões de cinema na África, no contexto pós-Primeira Guerra Mundial. A experiência relatada, em si mesma, sugere caminhos instigantes para uma reflexão sobre as relações entre as imagens visuais e as mentais, ampliando o circuito de produção de imagens, o qual nos interessa, no escopo do presente artigo, examinar. Segundo Carrière,

Nos anos que se seguiram à Primeira Guerra Mundial, os administradores coloniais franceses freqüentemente organizavam sessões de cinema na África. O objetivo, é claro, era divertir, proporcionar o entretenimento da moda, mas também demonstrar às populações africanas subjugadas a incontestável supremacia das nações brancas. O cinema, invenção recente dentre muitas do Ocidente industrializado, era o produto de um encontro histórico entre teatro, *vaudeville*, *music hall*, pintura, fotografia e toda uma série de progressos técnicos. Assim, ajudava a exaltar as qualidades da civilização branca de classe média que lhe deu origem.

Estendia-se um lençol branco entre duas estacas, preparava-se cuidadosamente o misterioso aparelho e, de repente, na noite seca da selva africana, surgiam figuras em movimento.

Importantes personalidades africanas e líderes religiosos, convidados para essas apresentações, quase não podiam se recusar a comparecer: tal falta de tato seria certamente interpretada como inamistosa ou até rebelde. Então iam, levando seus servidores. Mas como esses dignatários eram, na maioria, muçulmanos, uma antiga e severa tradição proibia-os de representar a forma e a face humanas, criações de Deus. Seria essa velha proibição também aplicável a essa nova forma de representação?

Alguns fiéis achavam sinceramente que sim. Diplomáticamente, aceitavam os convites oficiais, apertavam as mãos dos franceses e ocupavam os lugares que lhes eram reservados. **Quando as luzes se apagavam e os primeiros feixes luminosos bruxuleavam do curioso**

aparelho, fechavam os olhos e os conservavam fechados durante todo o espetáculo. Estavam lá e não estavam. Faziam-se presentes mas nada viam. (grifo nosso)

Freqüentemente, eu imaginava que filme seria esse, sem imagem nem som, **que eles viam naquelas poucas horas. Que estaria acontecendo por trás daquelas pálpebras africanas? As imagens nos perseguem até quando fechamos os olhos. Não podemos escapar delas nem apagá-las.** (grifo nosso) No caso dos africanos, o que estava sendo visto? Por quem? E como? (CARRIÈRE, 1995, pp. 9-10.)

A narrativa recontada por Carrière provoca várias reflexões sobre a imagem e seus diferentes sentidos. O que temiam, de fato, os africanos, diante da imagem fílmica? Que imagens outras eles produziam, de olhos fechados, ao fugirem das sombras projetadas na tela-lençol? Se, em vez de se encontrarem sentados em um espaço de projeção cinematográfica, estivessem diante de um *griot* africano, ouvindo uma história ao redor do fogo, não estariam, também, evocando um outro 'filme' em suas mentes?

Como imagens visuais, sons, palavras engendram suas representações específicas e como todas elas se afetam mutuamente? Essas reflexões põem em xeque os conceitos de imagem, imagem visual, imagem sonora e palavra, em seus limites e superposições, em uma complexa e imbricada rede de sentidos que se interpenetram, se complementam, se chocam. Pensar as relações entre a imagem visual, a imagem sonora e a palavra, quer tomando a linguagem fílmica, quer considerando as narrativas literárias, ou ainda explorando as potencialidades das 'paisagens sonoras', pressupõe dar conta da 'visualidade do verbal e/ou do sonoro' e do 'invisível do visível'. Assim desloca-se as discussões acerca dos tangenciamentos entre imagem e palavra para o campo do 'imaginário' – no qual as imagens mentais possuem centralidade – e para a exploração das "potencialidades visuais" da palavra e/ou do som e, em seu reverso, da 'vocalização do não-visível' encontrada em inúmeras imagens visuais.

Desde 2003 – ano da primeira edição do projeto 'Arte e Saúde', em que foram discutidas as relações entre arte e loucura –, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) / FIOCRUZ conferiu centralidade à linguagem do cinema, por meio da organização de uma mostra de filmes, incluindo clássicos da história do cinema e produções contemporâneas. Já naquele momento, o projeto, em função de sua excelente repercussão entre alunos, professores, funcionários e

direção da Escola, ganhou uma projeção ainda maior no ano seguinte, em que, além da mostra de filmes, foram incorporadas à programação outras atividades, tais como apresentações teatrais e oficinas literárias.

Uma dessas oficinas, ministrada por Felipe Andrade – graduando em Letras e Cinema – voltou-se para a análise fílmica, tendo como mote o filme *Extermínio*, de David Boyle, no contexto da temática geral do 'Arte e Saúde' 2004, 'Arte e Peste'. O grande interesse suscitado por essa oficina fez com que, três anos depois, também no âmbito das atividades relacionadas ao projeto 'Arte e Saúde', pensássemos em convidar o mesmo professor para uma nova oficina – agora uma oficina de produção de roteiro –, tendo em vista a elaboração de roteiros de curta-metragens, por alunos e funcionários da EPSJV, com vistas à sua incorporação às mostras de trabalhos, realizadas na semana de culminância do evento – em 2007, 'Arte e Trabalho'. Como explicitamos na proposta encaminhada à Direção da EPSJV,

O objetivo de uma oficina de roteiro para produção de vídeo é estimular o processo de criação de produtos audiovisuais pelos alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, no contexto do Projeto de Desenvolvimento Tecnológico 'Arte e Saúde', desenvolvido pela escola desde 2003. Desde 2005, o projeto 'Arte e Saúde' vem buscando ampliar as possibilidades de trabalho com a produção de imagens, desde a elaboração do site do projeto, desenvolvida pelo profissional do NUTED, Gregório Galvão, até o desenvolvimento de oficinas de registro do evento, coordenadas por ele e, no ano passado, pela bolsista do NUTED, Chaiana Furtado. A crescente demanda dos laboratórios e grupos de trabalho da EPSJV, no sentido de incorporar novas metodologias na sua prática educativa, em especial, metodologias que incorporam o uso da imagem fixa e da imagem em movimento do vídeo, indica a necessidade da proposição de atividades de capacitação para alunos e docentes, através de oficinas de roteiro que orientem a produção de audiovisuais.

Dando continuidade a essas iniciativas, propomos, para a edição desse ano do projeto Arte e Trabalho, a realização de uma oficina de roteiro, visando à produção de vídeos pelos

alunos participantes, de modo a viabilizar o protagonismo dos alunos e a inserção dos produtos por eles criados na programação geral do evento.

A oficina de roteiro constitui-se na primeira etapa desse processo, sob nossa responsabilidade, à qual se seguirão as etapas de gravação e edição do material produzido, sob a responsabilidade de Gregório Galvão e Chaiana Furtado. Os vídeos produzidos pelos alunos participantes dessa oficina podem também ser apresentados como trabalho final de módulos da educação profissional e podem, também, ser inscritos em mostras de cinema voltadas para o público jovem, como, por exemplo, o Vídeo Fórum da Mostra Geração, do grupo Estação.³

A proposta de oficina atendeu às demandas encaminhadas por nós, no sentido de contemplar não somente aspectos relativos à estrutura formal de elaboração de roteiros – desde a apresentação de conceitos como *story line*, sinopse, escaleta, cena –, mas também a assessoria permanente aos roteiros que seriam concebidos e desenvolvidos pelos grupos, ao longo de toda a oficina. Porém, antes de nos determos nos resultados efetivos da oficina – os roteiros propriamente ditos e as produções audiovisuais deles decorrentes –, é importante tecer algumas considerações acerca da natureza do roteiro, enquanto um tipo específico de escritura, considerando as relações entre palavra e visualidade, de que nos ocupamos no início deste artigo.

Jean-Claude Carrière, analisando a o papel e a natureza do roteiro como um tipo particular de escritura, em sua relação com o filme, destaca dois aspectos centrais: o roteiro como uma 'escrita de mediação' – *O roteiro não é só o sonho de um filme, mas também sua infância*, nas palavras de Carrière... –, um 'texto-passagem', à espera de ser transformado em imagens visuais e sons, e o roteiro como uma escritura em que a dimensão da visualidade na palavra se apresenta como elemento imprescindível, tendo em vista o lugar do roteiro como o ponto de partida para a sua transformação em narrativa fílmica. Em relação ao primeiro aspecto – “a escrita de mediação” –, comenta Carrière:

³ Trecho extraído da PROPOSTA DE OFICINA DE ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE VÍDEOS – PROJETO “ARTE E TRABALHO”. Equipe responsável: Verônica de Almeida Soares e Ana Lucia Soutto Mayor (LABFORM), Denise Gomes (LIREs). Equipe de acompanhamento: Gregório (Nuted), Tarcísio (Nuted).

Na verdade, um bom roteiro é aquele que dá origem a um bom filme. Uma vez que o filme esteja pronto, o roteiro não mais existe. Provavelmente, é o elemento menos visível da obra concluída. Parece ser um todo independente. Mas está fadado a sofrer uma metamorfose, a desaparecer, a se fundir numa outra forma, a forma definitiva. (CARRIÈRE, 1995, p.144.).

Nesse sentido, o roteiro – “evanescente”, como qualificado por Carrière – já nasce com o compromisso de “desaparecer”, ou seja, a “vocalização” primeira de todo roteiro é o de se constituir, por meio das palavras, em uma “plataforma de voo”, de onde o filme deve “decolar”, rumo aos planos, aos enquadramentos, às fusões, aos diálogos, à trilha sonora, aos ruídos... Compreender esse papel do roteiro enquanto uma “escrita de mediação” significa reconhecer o desejo do próprio roteiro de ser transformado em algo distinto dele – o filme –, mas tão “ele mesmo” em sua natureza primordial. Roteiro é cinema no papel, à espera...

O segundo aspecto – o roteiro como ‘o cinema da palavra’ – implica o reconhecimento do caráter específico desse tipo de escritura, na qual a visualidade se apresenta como o elemento-chave. Assim, Carrière – outra vez – comenta acerca das especificidades do roteiro:

O roteiro não é o último estágio de um percurso literário. É o primeiro estágio de um filme. (...) Um roteirista tem que ser muito mais cineasta do que romancista. É claro que saber escrever não prejudica, mas escrever para o cinema é uma prática específica e bastante difícil, que não se assemelha a nenhuma outra. O roteirista deve ter em mente o tempo todo, e com uma insistência quase obsessiva, que o que ele está escrevendo está fadado a desaparecer, que uma metamorfose indispensável o espera.

(...)

Escrever para cinema me parece o tipo de escrita mais difícil de todos, porque exige a convergência de qualidades raramente reunidas. É necessário ter talento, é claro, o dom da invenção. É necessário ter engenhosidade, empatia, tenacidade. É necessário um mínimo de capacidade literária e às vezes até de perícia. É necessário ter uma sensibilidade especial para o diálogo e uma respeitável bagagem técnica.

Como disse Tati, é preciso saber *como* os filmes são feitos. Se não, escrevemos para o vazio, numa torre de marfim, e o escrito, ainda que seja elegante, permanecerá intraduzível. (...)
(CARRIÈRE, 1995, pp.146-147).

As reflexões de Carrière sublinham a natureza bastante singular da escritura do roteiro, pondo em evidência as relações intrínsecas entre a palavra e a imagem nesse tipo de texto. Ao afirmar que “um roteirista tem muito mais de um cineasta do que de um romancista”, o crítico acentua o fato de que, para escrever para cinema, é preciso, antes, ‘pensar cinema’, isto é, conceber as cenas em imagens, palavras e sons, delineando o caminho, no papel, a ser trilhado pela narrativa na tela. Além disso, Carrière observa a necessidade de o roteirista conhecer também os aspectos técnicos do cinema, já que, ao desenhar no papel o esboço de cada cena, deve-se levar em conta, o mais possível, o ‘modo’ como a cena deverá ser filmada, induzindo, com delicadeza, as opções do diretor.

Retomando a proposta de oficina de roteiro, proposta em 2007 e desenvolvida pelo professor Felipe Andrade, é importante destacar que tanto em relação aos aspectos formais envolvidos na escritura propriamente dita de um roteiro – os quais envolvem a apresentação e a sistematização de conceitos como sinopse, escaleta, cena, entre outros –, quanto ao que diz respeito ao desenvolvimento das cenas, estiveram presentes, ao longo de todo o processo, a concepção de que os roteiros a serem produzidos serviriam à elaboração de um audiovisual ao fim da oficina. Isso estava em consonância com a ideia de um ‘texto de mediação’ – e de que era preciso considerar, no exercício de desenvolvimento das cenas, a dimensão da visualidade das mesmas, sem desconsiderar as palavras, os ruídos e as músicas que pudessem integrar as ‘paisagens sonoras’ dessas produções.

Ao chegarmos à etapa de elaboração dos roteiros para os curta-metragens – cujo mote central foi ‘trabalho’, tema do ‘Arte e Saúde’ em 2007 –, a turma, composta por alunos funcionários e professores da EPSJV, foi dividida em três grupos. A cada um de nós, professores responsáveis pela oficina (Verônica Soares, Denise Gomes e Ana Lucia Soutto Mayor), cabia acompanhar o andamento do trabalho de concepção e desenvolvimento dos roteiros.

Robson (aluno do PEJA⁴ e funcionário do setor de reprografia da Escola), membro de um dos grupos de trabalho, formado também por Leandro (aluno do Ensino Médio) e Elenita (aluna do PEJA) e orientados pelo professor Tarcísio (NUTED), elaborou a seguinte sinopse para o desenvolvimento do roteiro:

⁴ Programa de Educação para Jovens e Adultos.

Uma criança sai de casa para vender doces no sinal, vem um carro em alta velocidade e a atropela. Ela foi socorrida em um hospital mais próximo e a pessoa que a atropelou era um médico daquele mesmo hospital, que, muito preocupado, sabendo que tinha atropelado uma pessoa no semáforo, saiu para a emergência para ver quem tinha dado entrada. Chegando à emergência, se deparou com o rosto daquele mesmo menino que atropelou. Muito preocupado, levou-o para fazer exames e, logo em seguida, para a sala de cirurgia.

O médico, que devia ter prestado socorro na hora, ficou com muito medo de parar e ser linchado, mas foi muito legal quando soube que era o menino que ele havia atropelado.⁵

A sinopse proposta por Robson apresentou a dimensão do trabalho em dois planos: a do ‘trabalho invisível’ dos menores nas ruas e o de um médico, em sua rotina estressante, dentro e fora do hospital. O argumento sugerido – intitulado “Impacto” – foi desenvolvido em quatorze cenas, dentre as quais selecionamos as duas primeiras, com o objetivo de analisar de que modo as relações entre a palavra e a visualidade foram equacionadas, tendo em vista as especificidades da escritura do roteiro, anteriormente explicitadas.

Impacto

Antes da apresentação da primeira cena, é interessante observar que, sob a expressão “Comentários gerais”, o grupo indicou o desenvolvimento do roteiro “com ênfase em planos tipo plano-detalle”. Observa-se, por essa indicação, uma ‘opção de linguagem cinematográfica’, demonstrando, pela sinalização feita ‘a priori’, a presença de um ‘olhar’ de quem está ‘pensando cinema’. A primeira cena do roteiro foi assim proposta:

Cena 1 – INTERIOR – CASA DO MÉDICO – DIA (7h.)

Descrição: O personagem (médico) acordando, desligando o despertador, tomando banho e escovando os dentes.

- *Comentário geral: créditos podem ser intercalados com os planos abaixo, mantendo os efeitos sonoros. Música instrumental durante toda a cena: “Cotidiano”, de Chico Buarque.*
- *Relógio marcando 7 horas em cima de um criado-*

⁵ Sinopse adaptada da versão original encaminhada pelo Robson, com pequenas correções formais.

mudo. Desperta. Mão do personagem o desliga. Som: despertador.

- *Copinho, escova e pasta de dente. Som: escovação.*
- *Personagem levanta o cós da calça, sobe o zíper e fecha o botão. Som: barulho de zíper.*
- *Mão do personagem trancando a casa. Som: chave girando.*⁶

A primeira cena de *Impacto* propõe uma sequência de 'planos de abertura', nos quais poderiam ser mostrados os créditos do filme, sugerindo trilha sonora para acompanhar essas imagens iniciais. Nota-se, pela enumeração dos planos apontados, uma indicação clara do plano-detalle, expressa pela escolha dos elementos sucessivos a serem focalizados: 'relógio', 'mão', 'copinho', 'escova', 'pasta de dente'. Em uma das imagens, ainda que o roteiro explicita 'personagem levanta o cós da calça', torna-se evidente a intenção do grupo de destacar a 'mão' da personagem realizando esse movimento, em um paralelo imagético com o último plano dessa cena, no qual a 'mão da personagem' passa a chave na fechadura, saindo de casa. Deve-se ressaltar, ainda, o cuidado com o plano sonoro da cena, uma vez que, a cada plano proposto, explicita-se o som que deverá acompanhar a projeção de cada uma dessas imagens.

Cena 2 – EXTERIOR – RUA – DIA

Descrição: o personagem (médico) liga o carro, acelera e sai.

Plano-detalle no velocímetro (60 km/h).

- *Mão do personagem abrindo a porta do carro. Som: chave girando.*
- *Mão do personagem ligando o carro. Som: chave girando e carro ligando.*
- *Liga o CD, toca "Cotidiano", do Chico Buarque (em versão diferente da instrumental).*
- *Fecha o cinto (detalle do encaixe do cinto no carro).*
- *Ajeita o retrovisor e mostra sua face no espelho.*
- *Sai com o carro.*
- *Velocímetro marcando 60 km. Som de desaceleração.*⁷

⁶ *Impacto*. Cena 1. Roteiro desenvolvido por Robson, Leandro e Elenita, sob supervisão de Tarcísio, durante a Oficina de Produção de Roteiro, ministrada por Felipe Andrade, de maio a julho de 2007, na EPSJV/FIOCRUZ.

⁷ *Impacto*. Cena 2. Roteiro desenvolvido por Robson, Leandro e Elenita, sob supervisão de Tarcísio, durante a Oficina de Produção de Roteiro, ministrada por Felipe Andrade, de maio a julho de 2007, na EPSJV/FIOCRUZ.

A cena dois de 'Impacto' segue o padrão proposto para a cena anterior, insistindo na utilização do plano-detulhe, como uma opção narrativa. A cena inicia-se no exterior, no momento em que o espectador acompanha o personagem saindo de casa, de carro. Em relação ao plano sonoro, o grupo, nessa cena, transforma em som diegético (o som que sai do CD do carro) a canção "Cotidiano", de Chico Buarque, escolhida, em versão instrumental, para a apresentação dos créditos na cena anterior. Essa opção 'costura' sonoramente a narrativa, sublinhando as ações rotineiras da personagem. O plano-detulhe segue na cena ao sugerir o enquadramento do "encaixe do cinto no carro", "o retrovisor", com a "face no espelho", e, por fim, o "velocímetro marcando 60 km", ao "som de desaceleração" do carro.

'Impacto', ao ser concluído como roteiro, foi transformado em uma produção audiovisual, viabilizada e dirigida pelo aluno Rodolpho, componente de outro grupo, por outros alunos da oficina e pela equipe técnica do NUTED. O curta-metragem, escolhido para a mostra de produções audiovisuais realizadas por crianças e jovens, no contexto da Mostra Geração, do Festival do Rio, expressou, de modo criativo, com o mínimo de recursos materiais, a transmutação das "palavras-cinema", resultando em uma produção audiovisual bastante expressiva.

Revisitando outras experiências

Buscamos revisar aqui experiências anteriores de leitura de imagens na educação politécnica, desenvolvidas entre 1996 e 1998⁸, visando reconstruir, no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido na EPSJV, experiências com leituras de imagens visuais. Propomos, mais adiante, um diálogo com vivências mais recentes, com o intuito de apresentar fragmentos de uma trajetória longa na pedagogia com imagens.

Dando voz aos alunos

A atividade "Histórias com Magritte" partiu do estudo da obra do pintor belga através da seleção de algumas imagens de suas pinturas. Solicitou-se aos grupos que escolhessem algumas obras e que, a partir delas, criassem textos ficcionais. O conto "Eros", abaixo reproduzido, revela a apropriação do diálogo entre a linguagem verbal e a linguagem audiovisual a partir de algumas

⁸ Experiência relatada no artigo "Ver e Pensar a Imagem: Um diálogo entre imaginário e a realidade na educação politécnica" (SOARES, 2000).

reproduções de óleos sobre tela, como: *Le Château de Pyrénées*, *La reproduction interdite*, *Le principe d'incertitude*.

Eros

As lembranças brotavam-lhe da mente. Confusa, pouco a pouco ia compreendendo o que tinha acontecido. Tudo acontecera numa bela tarde em que se passeava despreocupadamente, quando algo a encobriu num turbilhão confuso. Agora se encontrava ali sozinha. Era tudo tão estranho, tão irreal. Um castelo sobre uma imensa rocha flutuava no ar, de onde ela podia ver a cidade inteira, mas ninguém podia vê-la. Como não podiam ver tal monstruosidade pairando no céu? Aliás, quem a teria levado para lá e por quê? Tomada por essas idéias, não notou que já era noite e que alguém a espreitava. Subitamente, foi interrompida ao ouvir um singelo 'boa-noite'.

Quis-lhe perguntar o porquê de tudo, mas acabou apenas perguntando quem era ele. Ouviu em resposta que era muito bom tê-la ali e que com o tempo iria se acostumar. Não saindo da penumbra que o encobria, convidou-a para jantar, ela não entendia mais nada, mas como estava com fome, aceitou.

Tiveram um jantar muito agradável e conversaram bastante. Aos poucos, ela foi simpatizando com ele, que, mesmo na sala de jantar, não saíra do abrigo das sombras. Ele pediu-lhe que ficasse um tempo lá, o quanto ela quisesse, pois ele vivia sozinho e era bom conversar com alguém. Ela, então, decidiu ficar. Já instalada em seu novo quarto, lembrou-se de que não perguntara como viera parar ali e por quê. Os dias foram passando, e ela sempre se esquecia de perguntar-lhe. As conversas eram tão interessantes, e ele sempre amável, tão gentil, que ela se encontrava lá já fazia três semanas e nem tinha percebido que o tempo passara. Conforme foi se acostumando e gostando de sua companhia, mais queria ver seu rosto. Ele, por todo este tempo, não saíra da escuridão, só ia visitá-la quando a noite se fazia presente e, devido à má iluminação, seu rosto não era visível. Com

tanto mistério em volta de suas feições, ela mais e mais ficava curiosa, assim como também ia se apaixonando.

Enfeitiçada pelo novo sentimento, desligou-se da realidade e tudo se resumia à presença dele. Aos poucos foram se tornando íntimos e declarações de amor foram trocadas. Sentindo-se tão feliz com sua nova paixão, ela ficava a divagar pelo dia sobre seu doce e misterioso amado. Sempre se lembrava de sua voz terna e meiga, porém um pouco fina, mas agradável. Em sua divagação lembrou-se da história de Eros e se sentiu sua própria Psique, enlaçada nos braços de seu amado. Antes, tinha algumas dúvidas sobre ver o rosto dele, pois se escondia, deveria ter razão para fazê-lo. Agora achava que não passava de melindres da parte dele e resolveu de qualquer forma ver seu rosto.

Preparada para ter uma decepção sobre a beleza de seu amado, ela esta noite arrumou tudo que era necessário, e convidou-o à sua cama e, entre carícias e declarações, num movimento rápido, pegou a lanterna que guardava debaixo da cama e iluminou. Agora não importava se ele era feio ou bonito, aliás o que importava agora, ela via, é que seu amado não era feio, apenas não era ele: era ela. – Silvia, Raphael e Marcela – turma 96, 1998. (SOARES, 2000, pp. 80-81)

Fotografia: um caminho na construção do conhecimento

Quando se pensa em 'aprender' e 'ensinar fotografia', logo se pensa em técnica, nos mistérios do laboratório ou dos computadores, nos recursos de máquinas digitais ou sofisticadas capazes de operar milagres. Em dominar a tecnologia para produzir fotos de 'qualidade artística' ou 'simplesmente lembranças'. Pouco se pensa em desenvolver um olhar atento sobre a realidade, capaz de utilizar o conhecimento técnico como um meio para expressar subjetivamente o sonho milenar da humanidade, de poder reter, pegar, guardar a imagem.

A fotografia, assim como as novas tecnologias da imagem, trouxe em si vários aspectos democratizantes. Dá a um número maior de pessoas poder de empreender uma aventura, antes restrita a uma elite. A transformação de suas

emoções, seus pensamentos, seu modo de ver e viver numa imagem possível de ser difundida, analisada e criticada.

Passado mais de um século e meio de invenção, a fotografia mantém o status original de artefato mágico, tornando-se responsável pela profusão de imagens que começou a invadir o cotidiano moderno de modo crescente a partir da era industrial.

Aparentemente, não é necessária nenhuma habilidade especial para fotografar, operar câmeras de vídeo ou produzir imagens digitalizadas, ao contrário do que acontece com a pintura, o desenho ou a escultura.

Indagar se a fotografia é arte hoje perdeu todo o sentido. A questão da reprodutibilidade técnica – eixo das indagações com que Walter Benjamin, lá pelos anos 40 – discutia se uma cópia podia ou não ser considerada arte, tornando-se complexa.

Nessa proposta, a fotografia foi abordada como uma linguagem que vem sendo utilizada, tanto no âmbito doméstico, como por fotógrafos. As imagens fotográficas, no trabalho com os alunos, foram pontos de partida e chegada, suscitando muitas perguntas e algumas respostas. Também proporcionaram diálogos com a obra de diversos artistas e ensaios. Susan Sontag, Roland Barthes, Sebastião Salgado, Claudia Andujar e, em especial, Evgen Bavcar, foram vistos e pensados.

A descoberta do texto “Evgen Bavcar – Não se vê com os olhos” contribuiu com importantes reflexões e propostas de atividades que orientaram a realização de um ensaio fotográfico em preto e branco – de olhos vendados – pelos alunos da turma 97.

O vídeo “A Prova”, que conta a história de um fotógrafo cego, a sua relação com as pessoas e o mundo, associado à leitura e ao debate do texto sobre Evgen Bavcar – filósofo e fotógrafo esloveno cego – levantou grandes questões sobre a civilização contemporânea. Segundo Adauto Novaes, Bavcar realiza de modo diferente a mesma busca que fazemos – a visibilidade do visível – e procura responder: o que é ver?

A obra de Bavcar busca o entrelaçamento do pensamento e das coisas entre seu interior e o exterior, sem que haja a prevalência de um sobre o outro.

O que mais chamou a atenção dos alunos neste texto foi a percepção de que ‘não se vê com os olhos apenas’; que ‘olhar exige rivalidade e não adesão plena’; que ‘cada visível guarda também uma dobra do invisível, que é preciso desvendar a cada instante e a cada movimento’.

Essas questões reorientaram aulas em que foram realizados exercícios sensoriais, de olhos vendados, nos quais se buscou trabalhar várias percepções, a memória visual, relações espaciais e um olhar mais interiorizado sobre os materiais, objetos e seres humanos. A seguir, foram realizadas várias aulas de fotografia: do

fotografar livremente, o trabalho foi sendo naturalmente encaminhado para fotografias temáticas. São exemplos: as fotografias do grupo de alunos, da escola como espaço físico e de construção de valores, suas atividades, sua identidade. Foram realizadas também fotografias sobre a cidade do Rio de Janeiro e leituras de fotografias de álbuns de família dos próprios alunos.

Imagem em movimento

A imagem em movimento do cinema e do vídeo estabeleceu diálogo com a imagem fixa da fotografia. Vários filmes, como *Sonhos*, de Kurosawa; *A Rosa Púrpura do Cairo*, de Woody Allen; *A Ostra e o Vento*, de Walter Lima Jr.; *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade; e *Táxi*, de Carlos Saura, foram vistos e apreciados.

Após a análise do filme *Táxi*, os alunos fizeram a “releitura” da obra através de várias linguagens expressivas. A aluna Joana resolveu comunicar-se com a protagonista da história através de uma carta:

RJ, 20/11/98

Cara Paz,

Como estás? Yo sé que no te he conocido todavia, pero me ensiñaste mucho com tu película Taxi.

Sun que tu no sepas, niña, te admiro por tus acciones, tu determinación y la fuerza que tienes, que la hiciste cambiar los hechos y ser quién és.

Yo jamás ib dejar la escuela, jamas me iba enamorar de um chano como el tujo, que me gustan los estudios e los niños estudiosos. Pero se me pasán como a ti, la visión de um mundo sucio, malo, yo iba luchar como tu.

És por isso que te admiro, Paz. Y te escribo esta carta para dicer, que te quiero bien, que se me haces el favor, me digas que piensas cerca de todo isso, de la vida que tienes, de este mundo tan solo, tán cerca, y lo mismo tiempo tán lejano.

Adios, Joana. (SOARES, 2000, pp. 84-85.)

A correspondência epistolar entre uma adolescente carioca e uma jovem madrilenha saída da tela nos deixa entrever a identificação da primeira com outra cultura e outros espaços físicos e ficcionais. A carta escrita em

espanhol já aponta o desejo de Joana entrar em contato com outras realidades e poder olhar para si mesma através de outra pessoa.

Joana aponta as diferenças entre ela e a personagem na carta, entretanto, traz também a possibilidade de se encontrar na mesma situação vivida no filme. Cogita, através do seu texto, que ações tomaria, o quanto elas se diferenciariam e se aproximariam daquelas tomadas por Paz. Estabelece com isso, ao longo de sua carta, a narrativa ficcional como uma possível realidade, e pensa a si mesma como parte desta possibilidade. Dessa forma, a carta parece realizar um duplo movimento de inserção da protagonista ficcional na realidade e também o da viagem de Joana na ficção, na situação proposta pelo filme.

Visando sistematizar essas reflexões acerca das relações entre as imagens visuais e as verbais e a potencialidade das mesmas nas experiências pedagógicas desenvolvidas na EPSJV/FIOCRUZ, foi proposto o projeto pesquisa-docência “Ver e pensar a imagem: um diálogo entre o imaginário e a realidade na educação politécnica”, desenvolvido dentro do PAETEC, entre 1996 e 1998. Mais do que um objeto de reflexão acadêmica, esse projeto afirmou-se como a tentativa de construir um olhar apaixonado e, ao mesmo tempo, lúcido sobre o processo de trabalho do educador, pensando sobre sua permanente formação e sobre a possibilidade de trabalhar com o maior número possível de narrativas textuais na educação.

Retornando à oficina de roteiro

Voltando para 2007, retomamos a reflexão sobre outras produções textuais surgidas no curso de roteiro, as quais, porém, não foram filmadas.

O roteiro realizado pelo grupo formado pelas integrantes Fernanda Marcelle, Karen de Oliveira e Thatiana Victoria – alunas das três séries de Ensino Médio no Curso Técnico de Educação Profissional em Saúde – foi construído a partir da ideia apresentada por uma das alunas, cuja história familiar constantemente recontada a instigou a uma produção cuja temática se aproximasse de um dos ‘personagens’ do passado de sua família. Demitri, o primo de sua mãe já falecido (que a aluna não veio a conhecer), era um transexual cuja história de busca por oportunidade de emprego e inserção social pareceu ao grupo de muita relevância dentro da proposta apresentada para realização dos roteiros, os quais, como dito anteriormente, tinham como argumento primeiro explorar a questão do trabalho.

Outra componente do grupo já realizava, antes mesmo do início do curso de roteiro, um trabalho de pesquisa bibliográfica dentro da temática de transexualismo para a realização de sua monografia de conclusão de curso. A questão também

lhe era cara, portanto, o que contribui para o desenvolvimento do trabalho.

Ao longo do curso, o grupo preparou o argumento do filme, uma biografia do personagem central, uma escaleta e, por fim, o roteiro. Todas as produções textuais eram discutidas em sala de aula com a supervisão de professores. As discussões levaram a uma busca para distanciar a história familiar de uma das alunas da produção do próprio filme, construindo com isso uma produção que tirasse contribuições desta vivência familiar, mas que não se resumisse a recontá-la, e que também fosse uma construção coletiva e, portanto, trouxesse a visão das outras alunas a respeito do tema para dentro do roteiro.

Demitri/Silvio

Segue abaixo o trecho da biografia de Silvio, nome dado ao personagem principal.

Silvio gosta de quadrinhos Marvel e mangás (revistas em quadrinho japonesas), como outros meninos. Paralelo a isso, se interessa por maquiagem e roupas, mas afirma que seus interesses não significam, necessariamente, que ele deseja seguir aquela profissão. Gosta principalmente de hip-hop americano e um pouco de funk carioca. Sua leitura principal foram livros de aventuras juvenis, um pouco de Sherlock Holmes e alguns mistérios de Agatha Christie. Assiste muito à televisão, principalmente novelas da rede Globo, programas de auditório e de entretenimento em geral. Até hoje mantém-se fiel às exibições de Cavaleiros do Zodíaco, seu anime (desenho japonês) favorito quando criança, e assiste sempre que tem oportunidade.

Silvio, durante toda a sua vida, nunca se sentiu atraído por mulheres e sempre teve gestos femininos. Passa sua adolescência inteira buscando entender sua sexualidade, até entender que o que desejava para si mesmo não estava em viver com um corpo masculino, e sim extravasar sua feminilidade não apenas em seus gestos, mas em suas roupas e em seu próprio corpo. Assume sua homossexualidade, o que lhe causa diversos problemas, tanto na sua vida em família (os pais não

aceitam a princípio), quanto na sua vida em sociedade (sendo ridicularizado e, em algumas situações, até mesmo marginalizado pelos diversos grupos onde sociabiliza, tais como escola e vizinhança).

Silvio cursa o segundo grau completo e se revela um aluno aplicado na escola. Entretanto, não busca realizar o vestibular por não desejar mais enfrentar o cotidiano de pilhérias e humilhações que havia vivido no ambiente escolar. Passa a buscar um emprego que ajude a sua família.

Silvio não consegue uma colocação no mercado de trabalho, devido a sua aparência feminina. Nega-se a trabalhar como cabeleireiro ou costureiro, pois não consegue entender sua sexualidade como determinante para a sua vida profissional, não encontrando vocação nas profissões que a sociedade espera que ele exerça. Passa a lutar para encontrar na sociedade um espaço que não o marginalize nem o veja de forma tão simples a ponto de o enquadrar nos clichês preconceituosos acerca do homossexualismo. Quer desenvolver um trabalho que lhe dê chance para ampliar a concepção do que é seu espaço no mundo. Não consegue entender por que a sociedade busca separar sempre o 'mundo gay' do 'mundo hetero/normal'.

Buscou-se também, ao longo do tempo do curso, trabalhar com possibilidades de realização, o que incluía repensar algumas questões para que se tornasse possível trabalhar com a medida de curta-metragem e tornar mais próximo da realização o roteiro, ainda que não fosse a proposta inicial chegar, de fato, à realização de um filme.

Dupla Face

O roteiro "Dupla Face", abaixo citado, foi apresentado ao final do curso, e trazia, através de uma narrativa não-linear, uma história ficcional de busca por trabalho de um transexual, lidando a partir disso com as reações de preconceito e discriminação presentes na sociedade. Ao final do roteiro, a história é concluída com a possibilidade de trabalho e inserção social através da arte, relacionando o próprio fazer fílmico como alternativa de afirmação da diferença.

Cena 2:

Chefe:

Acho que você veio ao lugar errado.

Silvio (off screen):

Mas o anúncio dizia... quer dizer, o senhor viu que eu tenho a qualificação...

Uma mão masculina, de Silvio, de unhas cumpridas e pintadas com esmalte, aponta pontos no currículo. As mãos do Chefe se afastam.

O foco se modifica do currículo para Silvio, sentado à frente de uma escrivaninha, vestido de mulher.

Chefe:

Não, obrigado. Não estamos precisando de gente como você.

Cena 5:

Focaliza o jornal, e, alcançando uma caneta dentro da bolsa, passa a fazer riscos nos anúncios que se lê na folha dos Classificados.

Silvio (voz off):

'Colégio de freiras', pouquíssimo provável. Nenhum colégio, ninguém vai querer uma bicha perto das criancinhas. 'Carga e descarga de caminhões'... não, caminhoneiro pode ser barra pesada demais, ainda mais pra mim... 'Faxineiro'... já tentei esse... 'Auxiliar de escritório', esse homem é horrível...

RUÍDO: OUVI-SE A PORTA BATENDO A CADA ANÚNCIO RISCADO." Roteiro: Dupla Face

Cena 9:

Interna. Camarim de teatro. Dia. Cores muito vibrantes. SOM DE VOZES E DE OBJETOS SENDO LEVADOS, ALGUMAS PESSOAS LENDO EM VOZ ALTA TRECHOS DE PEÇAS...

Mulher:

Olha, tá aqui o texto, tá? A senhora vai dando uma lidinha, bem rapidinho, porque já tem umas quinze pessoas na sua frente...

...A Mulher lhe mostra um vestido curto. Silvio fica nervoso.

Silvio (exaltado):

Olha, minha filha, desculpa, mas "a senhora" não vai vestir vestido nenhum. Até porque não tem senhora nenhuma! Eu sou um homem, tá? (PAUSA) Quer dizer, não um homem, um homem... no fundo eu sou uma

mulher como você (OUTRA PAUSA, PARECE REFLETIR). Mas olha, é só bem lá no fundo mesmo.

A Mulher fica estática um instante. Depois começa a rir.

Mulher:

Ah, é isso que tá te deixando nervosa? Que bobagem, vem aqui...

A Mulher segura a mão de Silvio e o conduz em meio às pessoas e às roupas. Abre uma porta, por onde se vêem homens se maquiando e mulheres colando bigodes falsos. Cenas de filmes e peças com homens e mulheres interpretando o outro sexo (Victor e Victoria, por exemplo) aparecem em flash. Vê-se o rosto levemente confuso de Silvio, que lentamente fecha os olhos.

É importante ressaltar que, ao longo do trabalho, a figura de Demitri tornou-se o personagem Silvio, que não somente possuía uma narrativa diferente daquela primeiramente apresentada pela aluna, como também englobava as visões e concepções do tema e da estruturação do mundo do trabalho de todas as componentes do grupo.

Este filme, como dito anteriormente, não foi realizado. Entretanto, com a finalização do curso e apresentação do trabalho na semana Arte e Saúde, preparou-se um “vídeo” no qual a aluna Thatiana Victoria Moraes lia em voz alta trechos do roteiro que tratavam mais claramente dos temas preconceito, sexualidade e trabalho.

Outro dos roteiros gerados por essa oficina de roteiros foi o curta-metragem “Grafite”. Este trabalho focou-se na falta de oportunidades geradas e vivenciadas por uma jovem de rua, e também apresentou como possibilidade a saída pela arte. No caso desta proposta, o grafite é o que ganhou destaque, devido a seu caráter tão ligado ao cotidiano das ruas das grandes cidades brasileiras e a identificação gerada nos jovens por esta forma de arte.

Continuidade de Filmes

Outra proposta apresentada dentro de sala de aula, dessa vez para a disciplina de Artes Plásticas e Visuais da EPSJV, foi a de trabalho com curta-metragens. Durante este exercício, foram exibidos para os alunos quatro curtas, fragmentos do filme *Paris, te amo*, que apresenta filmes de diversos diretores que, através de seus curtas, contam histórias de relacionamentos – de amor, portanto – dentro da cidade de Paris.

A exibição dos filmes tinha como objetivo não somente levar os alunos a uma

melhor compreensão da estrutura desse modo de fazer filme, como também oferecer como possibilidade a produção de algum material que funcionasse como uma continuidade do filme, levando o aluno a considerar a produção fílmica não como algo estático e imutável, mas como um campo de possibilidades e de interação. O exercício levou os alunos a exercitarem uma nova forma de interação com o material audiovisual, pensando para além daquilo que está posto na tela, e também pensando a si mesmo como capaz de uma criação verbal a partir da afetação mediada pela imagem fílmica.

Os curtas exibidos foram *Tuileries*, dos irmãos Coen; *Quais de Seine*, de Gurinder Chadha; *Faubourg Saint-Denis*, de Tom Tykwer; e *Le Marais*, de Gus Van Sant. Os quatro abordam, de maneiras distintas, situações em que estão personagens jovens e turistas ou, de alguma forma, pessoas que expressam estranhamentos no ambiente francês. Dessa forma, os jovens puderam estar mais próximos daquilo que era representado, tanto pela questão da idade quanto pelo olhar do estrangeiro sobre a cidade francesa.

Tuileries mostra, através do humor, os problemas de adaptação de um turista ao visitar Paris, quando este desconhece os hábitos e não fala a língua local. Tudo se passa em uma estação de metrô, onde o turista aguarda a chegada do trem e observa um jovem casal. Isso o leva a interagir – de uma forma, pode ser dito, violenta – com o casal, mesmo que não compreenda completamente o que se passa.

Este filme suscitou nos jovens o imaginário da experiência de visitar outros países, em especial a França, e de que forma os comportamentos e hábitos se alteram em diferentes países.

Quais de Seine mostra a interação de jovens rapazes que, infantilmente, proferem “cantadas” para as moças que passam ao longo do rio Sena. Um dos rapazes se encontra deslocado da lógica de seus dois amigos, e faz a sua aproximação com uma moça muçulmana sentada próximo. Isso o torna diferente dos outros, pois eles não somente acreditam que sua abordagem deve ser feita através das ‘cantadas’, como também veem a figura da jovem com preconceito, devido à sua religião. Mesmo assim, o jovem se torna atraído pela moça e a acompanha.

Este filme trouxe uma discussão sempre atual para dentro da sala de aula – a do preconceito – e, por ser o primeiro transmitido, foi talvez o que mais facilmente abalou os alunos devido ao seu ritmo e ao seu final, segundo eles, ‘repentino’.

O terceiro curta, *Faubourg Saint-Denis*, mostra a conversa de um casal ao telefone. O rapaz é cego, a moça é uma atriz inglesa. Ao longo

do filme, aparentemente o que ela diz no telefone parece ser o final de seu relacionamento. Ao final, porém, entendemos que ela está ensaiando o texto de uma de suas apresentações.

O filme tocou os alunos pela forma como o crescente afastamento dos personagens é posto nas imagens, a forma como o relacionamento é representado, e a juventude francesa, parte de seus costumes e de como pode ser, ficcionalmente, um relacionamento amoroso na cidade tão conhecida pelo romance.

O curta *Le Marais* mostra dois rapazes, Gaspard e Elias, que, ao se conhecerem na gráfica onde um deles trabalha, experimentam barreiras culturais: um deles fala inglês e o outro francês. Mesmo assim, o rapaz francês passa boa parte do filme tentando aproximar-se do outro, alternando entre uma fala corporal e expressões a respeito do que sentiu assim que o viu, de como gostaria de conhecê-lo, e entre perguntas sobre gostos musicais, que vão de Hot Jazz a Kurt Cobain, vai se comunicando. Mesmo sem resposta e sem perceber que o outro não compreende o que lhe é dito, ao final o francês deixa seu número de telefone.

Este filme foi muito apreciado pelos alunos, para os quais a discussão de sexualidade e juventude é sempre relevante. O modo singular, na apresentação do filme, das distâncias causadas pela linguagem (distância que, ao final, é superada pela compreensão do rapaz americano das intenções do rapaz francês) os surpreendeu. A forma como o curta termina – com a corrida do rapaz americano com uma trilha sonora romântica atrás do rapaz francês, ou daquela possibilidade de relacionamento – incentivou um dos grupos de adolescentes a criar uma continuidade para o filme, uma espécie de possibilidade de visão sobre os dilemas e questões postas por um rapaz nesta situação.

Em círculos

O texto “Em círculos” foi produzido pelas alunas Eduarda Pianete, Lara Mendonça e Thatiana Victoria Moraes, e narra os momentos em que o personagem americano corre, e os questionamentos em sua mente ao longo desta corrida.

Era outra língua. O que significava aquilo? Ele não sabia. Quando o outro disse quem era, quais as suas intenções... as palavras se perderam na distância do dois idiomas. O número apertado em sua mão, porém, era uma esperança. O número deixado pra trás. O número *dele*. Quem era aquele outro homem, o que ele queria? As palavras se perderam, mas

mesmo querendo negar para si mesmo, o significado havia ficado. Ele sabia quem o homem era, o que queria.

(...) Era simples, era um dia bonito em um país novo, era uma língua que ele não entendia completamente, mas que ele estava ansioso por descobrir, era um número de telefone apertado entre seus dedos, era uma corrida por ruas pintadas de arte. Ainda em Portland, ele nunca teria acreditado que um bairro pudesse ser tão cheio de vida, que houvesse tantas cores para pintar ruas, com seus costumes judeus e sua arte conceitual. Mas Paris o havia ensinado algo. Em Portland, ele não teria acreditado em um homem tão atraente. Mas, novamente, Paris o passava a perna.

Ao longo do texto, é possível reparar um imaginário a cerca da cidade de Paris, uma expectativa sobre a vida na França e as aventuras de uma viagem a Europa. Ao conversamos com a turma, foi possível verificar um desejo quase que unânime de realizar esta viagem, na maior parte do tempo em busca de estudo ou trabalho, e um encantamento pela França.

Considerações Finais

Vimos nos perguntando nessas experiências aqui relatadas: em que medida a nossa voz reverbera a voz do outro? Como se dá a dupla escuta entre as vozes jovens dos alunos e as nossas vozes de educadores e adultos? Como criar propostas em ensino e pesquisa em que o cinema venha a ser uma das possibilidades de conversa entre os vários discursos que se dão no plano cognitivo e no afetivo? Como resgatar nas escolas o lugar das emoções num meio prenhe de tensões e estereótipos? Como desestabilizar as relações de poder entre os saberes dos professores e dos educandos e entre as disciplinas do currículo? Como viver a desestabilização de percepções provocadas tanto em quem educa como em quem aprende? Quem aprende com quem? Como a prática pedagógica pode ser revigorada no escurinho do cinema? Como possibilitar novos letramentos audiovisuais em que a assistência de filmes provoque a criação não só de imagens visuais, mas de imagens escritas?

É importante que se trabalhe com uma proposta de leitura de imagens no ensino das artes plásticas e visuais e da literatura no Ensino Médio na educação profissional em saúde, e que se busque uma costura entre o texto escrito do roteiro que, na maioria das

vezes, pretende vir a ser filmado e os textos criados a partir da afetação provocada pelas imagens projetadas nas telas. Assim, é necessário continuar investindo em atividades de criação de textos suscitadas pela contemplação e leitura de imagens de textos literários, pinturas, fotografias e filmes, de modo a permitir a alunos e educadores o encontro com o olhar sensível e repleto de significações pessoais, buscando revelar as múltiplas possibilidades de leituras de imagens e escrituras.

Referências bibliográficas

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SOARES, Verônica de Almeida: *Ver e Pensar a Imagem: Um diálogo entre imaginário e a realidade na educação politécnica*. Caderno Politécnico, número inaugural, fevereiro de 2000. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ.

Referências iconográficas

Paris, te amo

País: França/ Alemanha/ Suíça

Diretor: Vários diretores, entre eles Gus Van Sant, Ethan e Joel Coen, Gurinder Chadha; Tom Tykwer.

Ano: 2006

Referências virtuais

Sítio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=7&Num=87&Sub=1>

O PROJETO CINEAD: BERÇO DA ESCOLA DE CINEMA DO CAP/UFRJ E OUTROS INVENTOS E PRETEXTOS PARA O ENCONTRO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Adriana Fresquet¹

(...) Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2005, p. 57-58.)

Nesse espírito que reconhece o protagonismo e a especificidade da produção infantil se insere este projeto que pesquisa sobre o fazer cinema em contexto escolar. Acreditamos que crianças (e adolescentes) são capazes de produzir cultura, um mundo particular, registrado com o enquadramento que

¹ Professora adjunta em Psicologia da Educação e pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, pesquisando as relações entre cinema e educação.

só o olhar in-experiente – no sentido afirmativo e benjaminiano da expressão – é capaz de dar ao ‘fazer arte’. Só elas (e os poetas) são capazes de ver a importância dos objetos mais puros e infalsificáveis sobre a face da Terra. Só elas (e alguns cineastas) têm o talento de se inclinar a buscar no cotidiano mais visível aquelas coisas que são invisíveis para o mundo adulto, necessárias para os colecionadores e mágicos e insubstituíveis para os artistas. Acreditamos, como Manoel de Barros, quando afirma no Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo, ou no Livro das Ignorâncias ou Exercícios de ser criança, que “tudo o que não invento é falso” (Poesia falada, vol. 8). Criar condições de produção cinematográfica em contexto escolar vira algo verdadeiro na medida em que é possível de ser inventado com a participação insubstituível das crianças. Quando quem faz cinema não é um adulto, é possível descobrir, sentir a intimidade dessa infância que Walter Benjamin descreve ou do que Manoel de Barros ensina ao inventar suas memórias. A valorização do que aparentemente não presta ou não tem importância para o mundo adulto é um tema recorrente de escolha das crianças que fazem cinema. Elas conseguem filmar o avesso do mundo, revelando um outro mundo parcialmente alheio à nossa percepção. De fato, elas não pretendem – sequer se interessam por – reproduzir as obras dos adultos, mas estabelecer novas relações entre os produtos desse universo, e, desse modo, sempre nos surpreendem e encantam com seus filmes.

Um pouco de história

Saint Exupéry e Alain Fourier nos lembram: todos nós pertencemos ao país da nossa infância, a esse país das sensações intactas, dos sorrisos instintivos, das primeiras descobertas, dos olhos que brilham e dos olhares novos pousados sobre o mundo e sobre as coisas, das primeiras guloseimas, das primeiras tristezas e das primeiras decepções, a esse país das máscaras, a esse país da despreocupação, a esse universo dentro das grandes e das pequenas concessões da vida do homem... Junto a nossos primeiros anos de existência, nós resumimos e restituímos sem saber cinco milhões de anos de uma história laboriosa (...) (AYALA & GUÉNO, 1999, p. 9).

Os primeiros anos de vida de um projeto fazem pensar sempre nos primeiros anos de uma vida. Como afirmam os autores da epígrafe, toda

criança ao crescer restaura, de algum modo, toda a história da humanidade. O caso de um projeto é algo muito mais simples e limitado, mas guarda o espírito de restaurar uma primeira vez – pelo menos tentamos começar pela restauração da primeira vez do cinema.

Em 7 de novembro de 2006 aprovou-se no Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, o nascimento do Projeto de Pesquisa e Extensão “Cinema para aprender e desaprender”, que previa o estudo de diversas categorias da educação em diálogo com o cinema. Seu cronograma de execução incluía atividades muito simples ainda para aquele fim de ano e para o seguinte, tomando maior complexidade e ampliação a partir de 2008.

De fato, em 2006, o grupo estava formado apenas pela professora coordenadora e 4 alunos de diversas licenciaturas que cursavam Psicologia da Educação no turno noturno no CCT/UFRJ, quase todos de Biologia. Eles aceitaram participar de reuniões semanais, de duas horas, onde se investigariam algumas possibilidades de desaprender preconceitos e desvalores a partir da leitura de filmes. Foram os primeiros passos – tinha nascido um começo.

Em 2007 nos encontramos no campus da Praia Vermelha. Sem entender muito bem onde, quando e como, surgiu uma turma de aproximadamente 15 alunos e professores substitutos. As gestões realizadas durante as férias com a Direção Adjunta de Licenciatura Pesquisa e Extensão nos permitiram formalizar a parceria com o Colégio de Aplicação para incluir professores do CAp UFRJ como membros da pesquisa e não como ‘objeto’ da mesma. Atendendo ao interesse de vários professores, decidimos privilegiar o espaço do CAp como lugar de encontro.

Durante esse ano organizamos as atividades selecionando filmes, com a orientação de Hernani Heffner, e projetando um a cada mês, seguido de atividades de mapeamento bibliográfico e de outros filmes relacionados ao escolhido. Eram promovidos breves ensaios de escrita nas duas sessões seguintes, que finalizavam num quarto encontro, no qual recebíamos sempre um convidado especial para falar do filme.

O marco teórico da pesquisa estava definido e queríamos socializar os conceitos principais do que entendíamos por cinema e por aprender, entendido em três tempos, isto é, como aprender, desaprender e re-aprender. Com esse objetivo foi pensado o curso de extensão com o mesmo nome, que partilharia as bases e novidades do projeto mensalmente com os interessados em fazer o curso de extensão universitária, oferecido na época no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Durante esse ano foi gerenciado o convênio com o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que permitiria ampliar a pesquisa com o acervo bibliográfico, de documentação gráfica e filmes.

No final de 2007, a conquista do Edital das Pesquisas Sediadas no Rio da FAPERJ possibilitou a efetiva realização do que foi projetado em 2006. O sonho de abrir uma Escola de Cinema no CAp e de criar cabines na Cinemateca do MAM para favorecer as possibilidades de pesquisa começava a tomar contornos de realidade.

O ano de 2008 estreou com a assinatura do convênio entre a Faculdade de Educação da UFRJ e o MAM-Rio e com a abertura da matrícula para a Escola de Cinema do CAp.

A ampliação do grupo e das frentes de pesquisa a partir da assinatura do convênio com o MAM e da aprovação da criação de uma Escola de Cinema no CAp permitiu desdobrar a pesquisa em 3 modalidades. A primeira trabalharia sobre a pesquisa de filmes e acervo impresso com o foco da infância e adolescência. A segunda levaria filmes sobre infância e adolescência para pesquisar junto com crianças e adolescentes, alunos do Colégio de Aplicação, como co-pesquisadores. Já a terceira pesquisaria a partir das atividades registradas realizadas na Escola de Cinema (planejamentos, aulas, material didático, currículo, etc.).

Desde as férias até abril, trabalhamos duramente para organizar um currículo da Escola de Cinema do CAp que permitisse identificar o norte, sem necessariamente amarrar o fazer a uma proposta determinada e inflexível. Sabíamos o que queríamos fazer da escola de cinema, que princípios regeriam nosso fazer, mas não sabíamos exatamente como; sentíamos essa obrigada necessidade de nos manifestarmos tão 'aprendentes' quanto os alunos que se inscreviam para fazer cinema na escola. Sabíamos que teríamos que aprender junto, passo a passo.

Assim, começamos a escola como verdadeiros mestres ignorantes, tal como conta Jacques Ranciere do mestre Joseph Jacotot, cuja famosa aventura intelectual chega até nossos dias. Em 1818, teve que lecionar Literatura para alunos holandeses que ignoravam o francês, assim como ele ignorava o holandês. O professor, não tendo como transmitir o conhecimento na sua própria língua nem na língua dos seus alunos, introduziu a leitura do livro bilingue *Telêmaco*, e orientou a aprendizagem da língua francesa lendo o livro com ajuda da tradução. A partir desse livro e com a ajuda de um intérprete, Jacotot opõe a "explicação" como exercício do embrutecimento ao "ensino universal", que privilegia o princípio da emancipação. Desse modo, tentamos fazer desta experiência secular algo próprio, orientando sempre a busca pela descoberta, pela emancipação das aprendizagens de cada aluno.

Precisávamos planejar o todo e, ao mesmo tempo, parte a parte, fazendo ajustes ao planejamento semanal a partir do relatório de cada aula, com a leitura

crítica do seu registro. Afinal, tratava-se de uma pesquisa sobre um fazer; sendo assim, o registro se tornava condição *sine qua non* para que o projeto não se confundisse com um projeto de extensão.

Em setembro desse ano, tivemos a honra de ganhar como padrinho da Escola o cineasta e professor Nelson Pereira dos Santos, que nos prestigiou com sua presença e suas palavras na abertura da Semana de Arte, Ciência e Cultura do CAp.

Em 2009, o projeto CINEAD manteve sua tríplice modalidade e continuou sua pesquisa com sede no LISE, desdobrando atividades entre a Cinemateca e o CAp/UFRJ. Algumas novidades foram introduzidas na tentativa de impregnar a escola – no sentido do CAp como um todo, para além da Escola de Cinema. Daí surgiu a ideia de oferecer uma vez por semana cinema nos recreios. Assim, definimos que o que mais e melhor combinava com os recreios, seu barulho e sua duração eram sessões de cinema mudo, e tentamos...

A biblioteca também participou do projeto, em particular uma das funcionárias, que se interessou pela possibilidade de estabelecer uma parceria. Definimos então a possibilidade de criar uma cabine num cantinho da biblioteca e transferir parte de nosso acervo de filmes, que fica no LISE, e a partir de agora roda entre a Faculdade de Educação, LISE e o CAp/UFRJ. Além disso, foram criados dois cineclubes, um no MAM e outro no CAp. Desse modo, pensamos estar inventando formas tão velhas quanto originais de encontro entre o cinema e a educação, entre o cinema e o espaço escolar.

A Escola de Cinema do CAp/UFRJ

Acho que há duas maneiras de começar a fazer um filme. A primeira é a das pessoas que fazem um cinema mais clássico e tradicional, mas que vai até o fim. (...) A minha é diferente. Começo tendo uma espécie de sentimento abstrato, de atração por alguma coisa que não compreendo bem, e o fato de ir filmar me faz verificar do que se trata, sob o risco de recuar ou mudar enormemente as coisas. Somente no fim posso efetivamente verificar se minha intuição era exata (...). Há uma obrigação a que não se pode renunciar. Mas creio que é uma obrigação relativamente sadia. (GODARD, 2006, pp. 244-245).

A escolha de uma escola pública piloto para aplicação do projeto parte de razões éticas – uso de recursos públicos na esfera pública –, mas também estratégicas, em termos de mobilidade social, impacto comunitário e efeito multiplicador. Pretende-se que os alunos se apropriem da experiência de se tornarem, aos poucos, pequenos cineastas, no sentido de passar pelas principais etapas de pré-produção, produção e pós-produção de um filme. Citando Jean-Luc Godard (2006), a pesquisa sobre o cinema tem que se situar também no ‘fazer cinema’. O mestre esteve sempre preocupado em pesquisar o cinema *in vivo*, não apenas a partir de uma projeção, da vivência como espectador, e sim como produtor de cinema, no ato concreto do fazer. Este pequeno-grande salto é fundamental em um tempo como o atual e em um país como o Brasil, na medida em que o ciberespaço se organizou como discurso audiovisual interativo – youtube, myspace, orkut, etc. –, explorando subjetividades e com enorme acolhida entre as camadas adolescentes e jovens da população brasileira. Com a presença do artista na escola e a capacitação permanente do professor, rompe-se com a passividade e a limitação de conteúdos e procura-se transformar os alunos em espectadores criativos e críticos, abrindo para eles um universo diversificado não só de gêneros do cinema de todas as épocas, em particular daquele que não é veiculado no circuito comercial, mas também de processos intersubjetivos novos.

Em profunda sintonia, descobrimos que a decisão pelo ‘fazer’, nesta pesquisa, foi algo semelhante ao depoimento citado na epígrafe. Como nosso padrinho da Escola, Nelson Pereira dos Santos, ao fazer ‘Rio 40 graus’, estávamos sem dinheiro, sem condições quase, mas com pessoas, feito ‘moleques de rua’, decididas a fazer com paixão, e desse modo começamos andar. Fazer cinema não é algo que se faça na escola habitualmente. Isso tornava o objetivo mais desafiante. Procuramos modelos, achamos muitos e interessantes no contexto brasileiro, mas a maioria com formato de oficinas temporárias. Nós queríamos outra coisa.

Em verdade, queríamos criar uma escola: “Uma escola de cinema para crianças e adolescentes dentro de uma escola pública”. Ensaíamos esta ideia oralmente. A receptividade era grande. As pessoas perguntavam, queriam saber, algo nos dizia que era uma ideia bem-vinda no âmbito acadêmico, no mundo da cultura. Seguimos procurando.

Achamos outros referenciais, modelos de aprendizagem de cinema na jornada curricular, na França; projetos anuais que se introduzem na escola, no horário curricular e, ao terminar, partem para outras escolas, na Espanha. Ainda não era exatamente isso. Mas com todos eles aprendemos. Pesquisamos suas características, seus contextos e circunstâncias. As diferenças entre

nossos mundos eram gigantescas. Precisamos apropriar-nos delas para criar algo próprio. E nos aventuramos. E as “coisas”, no mais material dos seus significados, foram aparecendo. Outras, imateriais, ou invisíveis e por isso mais essenciais, também convergiram. Em particular, pessoas, profissionais, artistas, alunos, bolsistas, todos caracterizados por uma paixão dupla e comum: o cinema e a educação.

E a Escola de Cinema não podia começar senão com formato piloto. O lugar indicado só podia ser dentro de casa, por isso começamos no CAp/UFRJ. O início foi em abril de 2008. Podemos dizer que ela nasceu como objeto de pesquisa, mas seu nascimento e primeiros passos têm nos capturado como o mais precioso e íntimo recanto de criação, aprendizagem e trabalho. Algo assim como um mundo mágico bem próximo à Terra do Nunca. Uma experiência que não apenas acorda as crianças que levamos dentro de si, como nos faz nascer de novo para o novo.

Desenvolver esta ideia significou correr riscos. Só demos conta de corrê-los porque confiamos na mão firme que nos acompanha ao atravessar um território desconhecido e cujos perigos desconhecemos. Confiamos nos modelos e referenciais escolhidos para aprender, que entendemos como possibilidade, também, de desaprender e reaprender. Eles fizeram as vezes de “passadores”, como afirma Serge Daney, no sentido de quem acompanha a quem aprende, correndo os mesmos riscos (Bergala, 2006, p. 57).

Confiamos, também, na claridade do sonho, que perde contornos e vira luz, ao tornar-se realidade. Ela ilumina um rumo, mas não temos tanta nitidez do caminho. Sabíamos, apenas, que queríamos fazer cinema com crianças e adolescentes em contexto escolar. Os detalhes permaneciam ocultos, a desvendar, a construir, a inventar. Nesse sentido, as palavras de Picasso davam mais força à luz que indicava apenas a direção do caminho: “Se se sabe exatamente o que se quer fazer, por que fazê-lo então? Pois se se sabe, já não tem interesse. É melhor fazer outra coisa” (Walther, 2005, p. 7).

E seguimos aprendendo. 2008 foi o ano do ‘fazer’. O ano de 2009 se apresenta como fechamento do ciclo da escola (de dois anos). Estamos na hora de iniciar a pesquisa do fazer, de aprofundar uma análise da experiência à luz do processo acompanhado e dos seus modestos resultados. Estamos frente ao desafio de ‘decupar’ um currículo de cinema ‘próprio e apropriável’ para a Educação Básica. Estamos na hora de dialogar novamente com os colegas, com os especialistas, com os artistas, e fazer deste projeto piloto um pretexto para pensar coletivamente uma proposta de fundamentação teórico-metodológica de introdução ao cinema na Educação Básica.

Desse modo pretendemos elaborar materiais que possam andar por si próprios para socializar esta experiência e, em particular, seus fundamentos, tornando mais acessível a realização de novos projetos por outras instituições. Mas esta abertura ainda está em processo de sistematização. Entretanto, o contato com a comunidade se desenvolve através de projetos de extensão.

O projeto de extensão universitária

Desde 2007, no Fórum de Ciência e Cultura, e desde 2008, no Auditório Maurício Albuquerque do CFCH/UFRJ, mensalmente o CINEAD oferece um curso de extensão universitária de 8 horas em um único encontro. Ele é aberto ao público, mas privilegia a participação dos professores da rede pública de ensino. Nele se apresentam as bases teóricas do projeto, oferecem-se alguns exemplos das atividades da Escola de Cinema e da Cinemateca e se propõe pensar formas de introduzir o cinema em diálogo com a própria experiência escolar.

As datas e horários são divulgados na página da Faculdade de Educação da UFRJ (www.fe.ufrj.br). Os certificados são emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão, PR-5/UFRJ.

Especificamente, o curso visa aproximar professores e alunos da experiência do cinema. Na primeira parte, introduz brevemente algumas de suas teorias, em particular o cinema como substituto do olhar, como arte, como pensamento e como manifestação de afetos e simbolização do desejo (Aumont & Marie, 2003). Propõe desconstruir a visão instrumentalizada do cinema na prática pedagógica e pensar outras possibilidades que o cinema oferece, também, para aprender, desaprender e reaprender (Fresquet, 2007; Fresquet & Xavier, 2008). Defende uma aproximação ao conceito de cinema como *hipótese de alteridade* no contexto educativo, provocando com o ato criativo a instituição escolar (Bergala, 2006).

Na segunda parte do curso, após a visualização de alguns filmes dos irmãos Lumière – que dispunham de um *cinetoscópio* que usava películas de 17 metros, produzindo filmes de pouco mais de 50 segundos –, tentaremos que os alunos façam a experiência de “restaurar a primeira vez do cinema” na produção de *Minutos Lumière*, filmando os jardins da Praia Vermelha, inspirados numa prática das oficinas pedagógicas da Cinemateca Francesa.

Este curso de extensão tem pretensões de ponte. Ele tenta um contato direto entre a pesquisa desenvolvida pelo Projeto CINEAD (entre a universidade, a cinemateca e a escola) e a sala de aula.

Nessa tentativa de articulação e encontro com outras instituições, em 2009

temos “inventado” três novas propostas: a Biblioteca do CAp UFRJ, os recreios do CAp UFRJ e o Hospital Universitário.

E o projeto se recria e reinventa de outros modos: Cinema no hospital?

Amo o cinema desde 1902. Tinha oito anos e estava internado numa espécie de prisão de luxo, ornamentada com o nome de colégio. Numa manhã de domingo vimos chegar no locutório um homem do tipo ‘fotógrafo’, que carregava um estranho equipamento. Era um cinematógrafo. Ele usava uma gravata larga e tinha uma barba pontuda. Ficamos observando-o durante mais de uma hora (...). Mas, as crianças, como os selvagens, habituam-se depressa ao cinema e depois de alguns instantes eu já podia compreender tudo. (Renoir, 1990, pp. 42-43).

A palavra câncer nunca se pronuncia. Fala-se de ‘regeneração’ de ‘lesão’, de ‘espessura’, finalmente de “tumor”. Logo se passa aos termos mais técnicos: ‘sarcoma ósseo’... [...] A aprendizagem da morte é uma longa pedagogia cujos rudimentos tratamos de incorporar, é o abecedário do terror. (Forest, 2007, p. 39).

A palavra câncer é um fantasma para adultos e crianças. Esta é uma proposta de luta contra esse fantasma, algo assim como Dom Quixote lutando contra os Moinhos de Vento. O cinema parece com Dom Quixote e ainda com os moinhos... Sabe Deus se ele os venceu, mas a luta já valeu a pena. Orson Welles por testemunha.

Este projeto nasce do encontro entre o projeto BRINCANTE , código SIGMA 13491, com o projeto CINEAD (Anexo II), código SIGMA 13979. Este projeto abrange duas instituições – o Programa de Pós-graduação em Psicologia IP/ UFRJ e a Escola de Educação Física da UFRJ – e está coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ruth Helena Pinto Cohen (IP-EEF/UFRJ), e pelas professoras Ms. Márcia Fajardo de Faria (EEF/UFRJ) e Esp. Marta Ballesteiro Pereira Tomaz (EEF/UFRJ). Estão sendo desenvolvidas quatro oficinas no IPPMG (Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira) do Hospital Universitário e a partir deste ano introduziremos uma quinta oficina de cinema no hospital.

A proposta de parceria não tem mais pretensões que apenas as de uma ideia. Uma ideia aberta, ampla e flexível, atenta à experiência do outro, com vocação de encontro e diálogo com outras ideias que lhe deem a forma definitiva. Inicialmente, o projeto se oferece como algo concreto pelas exigências da formalidade institucional, mas seu formato definitivo só ficará especificado na medida em que consiga interagir com os professores e alunos do Projeto BRINCANTE, inclusive pacientes e responsáveis, e de todas as instâncias universitárias e hospitalares, pelas quais percorra seu caminho.

O principal objetivo é introduzir o cinema no hospital, na experiência de visualizar e do fazer, aproximando as crianças e adultos da 7ª arte. Ainda pretendemos criar uma filmoteca que privilegie filmes aptos para todo público, de diversas épocas e gêneros, privilegiando as comédias, aventuras, suspense, musicais, para uso permanente na quimioteca e no ambulatório. Nas sessões das oficinas, projetar filmes de curta-metragem ou trechos de filmes para endereçar uma análise crítica e criativa dos filmes. Filmar *Minutos Lumière*, com pacientes, responsáveis e profissionais, no contexto do Hospital.

É difícil prever resultados de uma atividade como esta, porém eles podem ser vislumbrados sob o formato de desejos: produzir um encontro entre cinema e infância; impregnar crianças e adultos, pacientes, responsáveis, médicos e paramédicos da experiência do cinema; contagiar de magia e imaginação um espaço no qual a realidade dói; dar arte à vida; dar vida à arte; restaurar a primeira vez do cinema no hospital, onde (acho) o cinema nunca teve sua primeira vez; promover experiências estéticas em vivências ligadas ao cinema.

Inventos e pretextos

Aprender é um invento e um pretexto para continuar o outro, a história e a cultura. Ensinar, seu avesso. Este é um projeto que inventa pretextos de criar outra expectativa sobre a educação, sobre as possibilidades de ensinar e aprender em torno do cinema e suas infinitas possibilidades. Em particular, sobre a possibilidade de desaprender as verdades *anquilosadas* e os preconceitos que, de geração em geração, continuamos ruminando e repetindo sem nunca conseguir fazer diferente.

Como Godard, acreditamos no caminho que se intui, que se aprende no fazer, que se cria desde o roteiro até no ato da montagem. Fazer cinema na escola, pesquisar o fazer, pesquisar na cinemateca tem a ver com essa experiência da descoberta, do desconhecido do novo no velho, da arte que antecipa a ciência e a sublima.

Apostamos que o projeto constitui um lugar de encontro, um tempo de nascimentos, um devir de acontecimentos entre o cinema e a educação no espaço da universidade, da cinemateca e da escola. Acreditamos que se trata de um belo sonho do qual acordamos só para voltar a sonhar, especialmente pela equipe que tem se amarrado a este sonho e que o realiza com ousadia e protagonismo, junto das crianças e dos adolescentes, produtores de sua própria cultura.

Referências bibliográficas

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. Campinas: Papyrus, 2003.

AYALA, Roselyne de e GUÉNO, Jean-Pierre. *L'enfance de l'Art. Les plus beaux manuscrits d'enfants*. Paris: Éditions de La Martinière, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.

BERGALA, Alain. *L'hipothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

DANEY, Serge. *A rampa*. Rio de Janeiro: Cosac & Naif, 2007.

FOREST, Philippe. *El niño eterno*. Buenos Aires: Del Estante, 2007.

FRESQUET, Adriana. *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: CINEAD/LISE/UFRJ - Booklink, 2007.

FRESQUET, Adriana e XAVIER, Márcia. *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: CINEAD/LISE/UFRJ - Booklink, 2008.

GODARD, Jean-Luc. "Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera!". In: TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cinema*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RENOIR, Jean. *Escritos sobre cinema, 1926-1971*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO BASEADAS NA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Valter Filé¹

Este texto pretende abordar duas experiências de TV de rua/comunitária – a TV Maxambomba (1986-1998) e a TV Pinel (1996-2006)² – como projetos de comunicação popular. A ideia é que a ‘recuperação’ de alguns aspectos dessas experiências possa nos ajudar a pensar sobre algumas questões que transitam pela educação (explícita ou implicitamente), tais como: quais são os conceitos de comunicação que assumimos quando utilizamos as mídias eletrônicas e digitais apenas para a informação, para a reprodução do já sabido, para ensinarmos aquilo que, por estabelecer-se como verdade absoluta, só deseja do outro obediência e reafirmação de uma determinada crença? E, principalmente na escola, seria possível um uso da linguagem audiovisual fora dos usos que a submete à lógica da racionalidade escriturística verbal, de ser um ‘conteúdo’ a ser apreendido com os mesmos instrumentos usados na apreensão do conhecimento produzido pela e para a escritura verbal, um território a ser conquistado, de uma mensagem a ser reduzida às interpretações legalizadas, autorizadas?

Nesta empreitada, me proponho, ainda, a reivindicar para tais projetos (TVM e TVP) o conceito de *práticas comunicacionais* que atuavam com pequenos grupos baseadas na linguagem audiovisual. O conceito de *prática comunicacional* pretende recuperar para a comunicação sua dimensão de verbo, de processo, de ação encarnada, desnaturalizando sua *substantivação*, ou seja, denunciando a transformação da comunicação em objeto de um determinado campo de saber. A denúncia dessa *substantivação* joga outras implicações às dimensões estéticas, narrativas e epistemológicas do campo da comunicação ampliando as capacidades e o raio da ação política, cultural e educativa.

Tempos e destempos

O primeiro esforço desta empreitada será o de tentar trabalhar sobre algumas questões e também sobre algumas noções/metáforas que estou usando aqui.

Eu começaria declarando a dificuldade de promover encontros/arranjos

¹ Professor Adjunto da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu. valterfile@gmail.com – <http://pesccc.ning.com/>

² Os períodos referidos neste texto não correspondem ao período de existência dos dois projetos, mas às fases em que pude, participando das suas equipes ou como pessoa próxima, acompanhá-los de perto.

teórico-epistemológicos para pensarmos sobre sociedade, comunicação, cultura e política. Não conseguimos ainda ter uma larga experiência, pelo menos pelas bandas da educação, de ultrapassarmos a ideia da comunicação ligada à sua dimensão instrumental ou ligada ao uso dos meios.

Com relação às noções e metáforas usadas, talvez a mais complexa seja a de televisão. Para os dois projetos, tanto na TVM, quanto na TVP, em inúmeras situações – nas gravações, em apresentações para públicos que não era o público envolvido com tais projetos – sempre vinha a pergunta: A programação é exibida em que canal? Então, tínhamos que dar uma explicação que nem sempre convencia ou esclarecia. Tanto estes projetos quanto inúmeros outros no Brasil pretendem a identidade de *televisão* para introduzir alguns questionamentos às ideias de tevê já cristalizadas, naturalizadas. A ideia de televisão normalmente transita entre um aparelho que conecta a cena doméstica aos produtos simbólicos de uma emissora, reconhecida como um canal, com seu fluxo de programação. Desde esta singela definição de tevê, talvez possamos vislumbrar alguns elementos que fazem sua sustentação: a experiência de consumo no espaço cotidiano das famílias; de emissora, que tem sua identidade mantida pela regularidade e uma grade de programação e que, para muitos, altera ou organiza a agenda cotidiana que funciona em seu entorno. Ainda como parte desta relação do espaço doméstico com a tevê, a separação/isolamento entre o lugar de consumo e o lugar da produção.

Sendo assim, com a televisão instalada no cotidiano das gentes, experimentar outras maneiras de produzir e de assistir à tevê nos remete a outras possibilidades de pensar sobre aquilo que tem sido o mote dos diversos projetos: os usos da linguagem audiovisual em processos de comunicação, de mobilização social e em práticas pedagógicas. São projetos que se denominaram sob as mais diferentes formas – tevês comunitárias, tevês de rua e até uma experiência no norte do Brasil, na região amazônica³, carinhosamente chamada de tevê de rio. Mesmo considerando as diferenças entre as experiências com linguagem audiovisual, o que seria *experimentar outras maneiras de fazer, assistir e pensar a tevê*? Esta questão demanda uma reflexão um tanto mais profunda, o que não será possível neste trabalho, mas pretendo, pelo menos, levantar alguns pontos que não encerram a questão, mas, ao contrário, abrem outras possibilidades para continuarmos a pensar sobre o assunto. Estas experiências tentaram/tentam – conscientemente ou não – deslocamentos, alterações em alguns pontos-chave nas instâncias estabelecidas pela indústria cultural, em suas relações: 1) vincular o ecossistema comunicativo – a vida das pessoas e os processos

³ A TV Mocaranga, realizada pelo Projeto Saúde Alegria (PSA), Santarém, PA.

de produção e exibição – com questões ligadas ao embate social, econômico, político e cultural; 2) os sujeitos destas *práticas comunicacionais* são convidados a romper o isolamento entre produção e recepção, ativando uma circularidade em etapas que tradicionalmente são estanques; e 3) se a televisão comercial se pretende como uma cultura de massa, a tentativa da maioria das experiências das TVs comunitárias/de rua, de rio etc. baseia-se na possibilidade de dar conta das experiências cotidianas de pequenos grupos, de produção de um circuito no qual a *aparência* (Hanna Arendt)⁴ no espaço público faz parte do jogo do pertencimento, onde eu apareço aos outros e a mim; e, também, propor uma recepção, uma assistência coletiva, recuperando o sentido do público no espaço público das praças, das ruas, nas dependências de hospitais, em escolas, nas portas de fábricas etc. Uma alternativa à experiência do consumo dos modelos *broadcasting* que insistem na vivência da coisa pública dentro de casa e na publicização do privado. Estes projetos alternativos provocam, pelo fazer-assistir televisão coletivamente, uma ênfase na reelaboração da esfera pública como espaço de intersubjetivação, como possibilidades de influências mútuas, de vivência coletiva das questões que envolvem, principalmente, as relações de poder.

Assim, atuar de forma localizada, cotidiana⁵, é atuar não só contra as lógicas da TV tradicional, comercial, mas, também, evidenciar a necessidade de pensarmos sobre outras dimensões do processo comunicativo, das relações sociais, das práticas culturais.

Cenários...

No início dos anos oitenta do século passado, as chamadas novas tecnologias, mais especificamente os aparelhos de televisão e o videocassete, popularizam-se. Era a introdução do videoteipe na cena doméstica. Ou seja, a possibilidade de 'reter', de guardar, de 'documentar', 'filmar'⁶ aquilo que só era

⁴ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

⁵ Atuar localizada sobre o cotidiano de determinados grupos não elimina a possibilidade de outras articulações em rede. Hoje, experiências locais ultrapassam seus limites geográficos tradicionais e conectam-se com outras, criando novas formas de interação, de militância e de resistência, principalmente na cultura digital.

⁶ Dois termos ficaram muito confusos, a partir de então: 'documentar' e 'filmar'. Comumente, o simples ato de registrar em vídeo uma cena, um evento (na educação, falas de autoridades), começou a ser nomeado por *documentar* ou *filmar*. Ambos os termos vêm do cinema, embora aquilo que pode ser para alguns um documento não necessariamente se constituirá num *documentário*, como gênero cinematográfico. Tampouco, a atividade de 'gravar' imagens em fitas eletromagnéticas pode chamar-se *filmar*, que é um verbo, uma atividade que tem como suporte material uma película, um rolo de celuloide que materializa toda a distinção entre a linguagem do cinema e vídeo (ou TV) e que cobra outra 'metalurgia', na feitura do produto simbólico final.

possível mecanicamente, até então, em imagens congeladas, pela fotografia.⁷ Os equipamentos eram leves (para a época), fáceis de manipular e o resultado das gravações podia ser visto na hora (e até simultaneamente) em monitores, em aparelho de televisão.

A ditadura que o país havia atravessado a partir do golpe militar de 1964 havia terminado, mas os efeitos de sua vigência ainda eram sentidos muito concretamente. No campo das telecomunicações, o governo militar havia estruturado uma rede que integrava praticamente todo o país, permitindo generosamente à Rede Globo a transmissão hegemônica de suas imagens e sons. A Rede Globo, como indústria cultural simbólica, prosperava na contramão das legislações democráticas do mundo, onde não se permitia (até então) que apenas uma empresa dominasse mídia escrita, radiofônica e televisiva (além de editora, indústria fonográfica etc). nas proporções da atuação da empresa em questão e de outras, já que as empresas de comunicação do país estavam (estão ainda) nas mãos de poucas famílias. Os movimentos sociais denunciavam o abuso, pediam o fim do monopólio e uma reforma agrária, também no ar. Criou-se, então, o Fórum Nacional de Democratização da Comunicação, com representação de dezenas de entidades da sociedade civil organizada. Esse movimento abre duas frentes de luta: encabeça uma ferrenha batalha no Congresso Nacional, por um lado e, por outro, estimula formas mais democráticas de comunicação que servissem para a mobilização da sociedade brasileira.

Esse contexto brasileiro não era muito diferente do contexto latino-americano, em que a comunicação alternativa surge, sobretudo, pela extrema desigualdade social, étnico-racial, econômica, pela opressão e pelas injustiças nas cidades e no campo.

Esta comunicação alternativa aos modelos hegemônicos partem para abrir brechas – materiais e simbólicas – para as possibilidades de redemocratização da região. Nasce articulada com os movimentos populares que, diante dessas condições, esforçam-se para estabelecer mecanismos de apoio e repercussão à mobilização: em greves e manifestações, no fortalecimento de associações de moradores, comunidades eclesiais de base, sindicatos e outros movimentos.

O barateamento dos equipamentos de produção e exibição de vídeo, então, vai ser fundamental para o surgimento de diversas experiências. No Brasil, apenas como ilustração, citarei algumas: TV Olho, Duque de Caxias, RJ; TV Anhambí,

⁷ É bem verdade que já existia a possibilidade de gravações caseiras através de películas em formato super 8. No entanto, essa era uma prática muito difícil e cara. Carecia de mais iluminação do que as gravações posteriores em vídeo, os rolos de película duravam em torno de 3 minutos e não era possível que o som fosse gravado direto, junto com as imagens. Havia problemas ainda com o custo da revelação do filme e com a exibição.

Prefeitura da Cidade de São Paulo; Ibase Vídeo, RJ; Fase (que tinha seu setor de vídeo); Iser vídeo, RJ; TV Sala de Espera, Belo Horizonte⁸; TV Mocaranga, Santarém, PA; Bem-tv, Niterói, RJ; Rede Pixurum, composto por vários projetos de comunicação em áreas rurais da Região Sul; TV dos Trabalhadores – TVT, iniciativa ligada ao Centro de Estudos do Cajamar, SP; Necc/Facha, RJ; e muitos outros. Em 1984, diante da efervescência das experiências, é fundada a Associação Brasileira de Vídeo no Movimento Popular – ABVPM⁹, reunindo dezenas de grupos de produtores, pesquisadores, estudantes, educadores e gente de várias organizações sociais.

Deste movimento, dois projetos se tornaram referência, pela longevidade e pelo investimento nas possibilidades de comunicação e de mobilização e no investimento na linguagem: A TV Viva, fundada pelo Centro Luiz Freire, em 1982, na região nordeste (mais especificamente em Olinda, Pernambuco), e a TV Maxambomba, fundada pelo Centro de Criação de Imagem Popular, em 1986, no Rio de Janeiro. Os dois projetos tinham em comum o fato de serem tevês de rua com exibições regulares, com equipes remuneradas (já que muitos projetos contavam com voluntários), concretizadas a partir da produção e apresentação de programas feitos nas comunidades das periferias das cidades em que atuavam. As exibições eram feitas nas praças e ruas, em telões sobre kombis, transformando a vida cotidiana dos lugares em um espetáculo, chamado por alguns pesquisadores de *circo eletrônico*, pois o videoteipe era colocado em relação com o que era feito ao vivo, onde outras atividades aconteciam, como apresentações de grupos da comunidade e debates entre moradores e poder público etc.

O que andava pelas cabeças e pelas bocas...

Na época em questão, os estudos da comunicação estavam muito voltados para a televisão, por sua força e importância, e o centro das discussões estava basicamente na economia da produção e no poder das mensagens. O discurso hegemônico, tanto de pesquisadores como de militantes, ratificava a recepção

⁸ Hoje, Associação Imagem Comunitária, responsável pelo belíssimo projeto Rede Jovem de Cidadania www.aic.org.br

⁹ Que depois passaria a chamar-se ABVP – Associação Brasileira de Vídeo Popular. Para os interessados, seguem endereços onde podem ser levantados alguns ‘resíduos’ que testemunham a atuação da entidade que estava representada em todas as regiões brasileiras: <http://base.d-p-h.info/pt/fiches/premierdph/fiche-premierdph-305.html> <http://lists.indymedia.org/pipermail/cmi-brasil-video/2005-August/0809-wk.html> http://www.abong.org.br/final/informes_pag.php?cdm=14602 <http://www.mst.org.br/node/8259>

– o outro lado da produção – como um lugar isolado onde vivia uma população alienada, subjugada, carente, sem cultura e totalmente manipulável. Frente ao poder dos meios, era preciso empreender ações que libertassem essas pessoas de suas ‘letargias’. Por quase toda a América Latina surgiram projetos que tinham como proposta aumentar as imunidades dos receptores, conscientizá-los, recuperá-los para a luta política ou, pelo menos, para que estes pudessem ter “uma visão mais críticas do mundo”¹⁰. ‘Alfabetização audiovisual’, ‘leitura crítica dos meios’, ‘pedagogia da imagem’, ‘pedagogia dos meios’ eram motes que surgiam em várias partes, tendo como objetivo não tentar compreender o que estava acontecendo, mas reafirmar uma fé, uma realidade pré-produzida, já sabida bem antes, como confirmação do total poder do campo da produção sobre as pessoas comuns. O campo de produção, em muitos casos – como campo de poder, de poder dizer a verdade e de poder inventar a realidade e os outros – não se define pelas escolhas político-ideológicas, mas pelo poder de verdade. Neste aspecto, mesmo as temáticas sendo distintas, o metadiscorso, a metacomunicação, em síntese, é sempre uma subjugação, é sempre uma relação desigual de poder, principalmente quando essas diferenças – entre os que supostamente podem dizer e os que só lhes cabem escutar e aprender – são escamoteadas.

Os movimentos sociais que atuavam pela redemocratização do país (em sua maioria) incluíam em suas pautas a luta contra o poder da televisão. No Brasil, onde esse poder era encarnado pela Rede Globo, grande parte da esquerda entendia que essa empresa (e outras) tinha um poder radical, acima das possibilidades de uma população pobre, indefesa, que como uma massa amorfa estava à mercê do jugo da mídia. O professor Jesus Martin-Barbero avalia que

[o que] verdadeiramente interessou a maioria das organizações de esquerda na vida das classes populares foram as ações de reivindicação e as associações que organizaram essa luta. Todo o resto – as práticas que constituem o viver cotidiano, juntamente com aquelas que dão cabo da subsistência e dão sentido à vida – foi considerado mais como obstáculo à tomada de consciência do que como ação politicamente conseqüente¹¹.

¹⁰ Visão crítica que quase sempre coincidia com apenas uma possibilidade de ver. Visão iluminada de uma determinada elite, cultural ou política, detentora do poder de inventar as tais populações alienadas em suas faltas.

¹¹ MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios a mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. p. 288-289.

Tanto é assim que muitos dos projetos alternativos de comunicação tinham um caráter iluminista, ou seja, pretendiam que, ao levar informação ao povo – na maior parte das vezes, menosprezando os seus conhecimentos –, esse povo se tornaria capaz de ganhar consciência e abrir um largo campo na luta política, muitas vezes, luta essa pautada por uma vanguarda.

Martin-Barbero vem, desde então, levantando algumas questões que têm ajudado a pensar sobre as mídias de massa, comunicação e cultura, estabelecendo estudos a partir da realidade latino-americana (já que os estudos mais considerados vieram sempre dos Estados Unidos ou da Europa), a partir da suspeita de que poderia haver muito mais coisas do que simples passividade, no campo da recepção. O autor lança um novo olhar para aqueles que simplesmente eram chamados de povo, redimensionando sua importância a partir de suas experiências, seus usos e consumos. Jesus Martin-Barbero oferece outros aportes para os estudos do fenômeno da recepção a partir do que chamou de *teoria das mediações*, deslocando as reflexões dos *meios às mediações*. A partir de então, as *mediações* passam a ser um lugar de interesse. As *mediações*

constituem-se em articulações entre matrizes culturais distintas, por exemplo, entre tradições e modernidade, entre rural e urbano, entre popular e massivo, também em articulações entre temporalidades sociais diversas, isto é, entre o tempo do cotidiano, o tempo do capital, o tempo da vida e o tempo do relato. Portanto, é através das mediações que podemos entender a interação entre produção e recepção ou entre as lógicas do sistema produtivo e dos usos, ou seja, o que se produz nos meios não responde unicamente ao sistema industrial e a lógica comercial, mas, também, à demandas dos receptores, ressemantizadas pelo discurso hegemônico. Enfim, são as instituições, as organizações sociais, os sujeitos e suas matrizes culturais que configuram as mediações. (ESCOSTEGUY apud MARTINS, p. 85).¹²

Abriam-se, assim, outras possibilidades para pensarmos sobre a questão da comunicação, a partir dos usos, dos entrecruzamentos que povoam a

¹² MARTINS, B.A. “Revisitando as teorias da recepção – Uma revisão de literatura dos paradigmas e modelos”. Rio de Janeiro: dissertação de mestrado – ECO-UFRJ, 1996, meio digital.

cultura, o cotidiano e a política, estimuladas também por Michel de Certeau, Nestor Canclini, entre outros.

TV Maxambomba, ligada na Baixada!

A TV Maxambomba atuou na região da Baixada Fluminense¹³, zona periférica do Rio de Janeiro, resumida pela mídia comercial como zona pobre e violenta. A TVM teve duas fases bastante distintas: na primeira, considerada a 'fase heroica', a ideia era "levar informações fundamentais para os moradores e ajudá-los a discutirem seus problemas para que pudessem organizar-se em busca de seus direitos de cidadania"¹⁴. Instalou-se junto aos movimentos populares daquele momento; a segunda fase, a saída do espaço 'previsível' e 'confortável' das sedes dos movimentos, dos discursos possíveis para a imensidão e o desamparo da rua.

4.1 Tempos heroicos...

Nesta primeira fase, as ações estavam intimamente ligadas a duas organizações locais que se interpenetravam e, algumas vezes, confundiam-se: as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs – e os Movimentos Amigos de Bairro – MAB. Neste momento, a TVM tinha uma equipe que, majoritariamente, não vivia na região. Os programas produzidos e as exposições eram direcionados para as associações de moradores, tentando contribuir com os esforços de mobilização por direitos civis, tentando localizar-se, preferencialmente, no espaço das manifestações e enfrentamentos da população com o poder público.

Tinha uma produção audiovisual muito limitada, tanto em relação aos temas, às linguagens e à frequência. A exibição dos vídeos era irregular e muitas vezes conseguida à custa de alguma negociação que garantisse público. O tíquete de leite (uma outra versão das políticas governamentais paternalistas, que distribuíam, via associação de moradores, leite para uma parte da população) muitas vezes foi moeda de troca para termos audiência para os nossos programas. Muitos dirigentes marcavam a exibição da TVM para o dia da entrega do tal tíquete, obrigando os moradores a assistirem à programação para, depois, receberem-no.

¹³ Mais especificamente, São João de Meriti, Nilópolis, Duque de Caxias e Nova Iguaçu. Local onde estava instalada a sede da TV e área de maior atuação. Vale ressaltar que Nova Iguaçu ainda contava com os distritos de Japeri, Queimados, Mesquita e Belford Roxo, que posteriormente se emanciparam, tornaram novas cidades da região.

¹⁴ Este era um dos discursos mais fortes, utilizados em projetos de financiamento – principalmente projetos enviados para agências de financiamento europeias – nos documentos e nas falas oficiais do Cecip.

Ainda hoje temos dado voltas para pensar sobre aquela época e seus acontecimentos. Se não conseguimos desvendar muita coisa, pelo menos, temos levantado outras tantas, para tentar compreender melhor ideias como espaço público, participação coletiva e comunicação democrática, tentando superar o mito que muitas vezes sustenta ações populares: o fato de que só a intenção de fazer o bem, em si, já basta. Ou, se somos 'populares', temos mais intimidade com as gentes e, portanto, chegamos mais perto de uma verdade privilegiada, o que nos confere o poder e a exclusividade de dizer determinadas coisas para o grupo ao qual 'pertencemos'. No mesmo movimento, transformamos em tabu certas conversas, certas dificuldades e fragilidades das pessoas, interditando a presença de outros – considerados estrangeiros –, interditando a possibilidade da consideração de outros olhares, interditando, ou melhor, tentando interditar o exercício da alteridade.

Entre as tantas discussões sobre nossas andanças, constatamos dolorosamente que a adesão da maioria da população aos programas da Rede Globo ratifica sua popularidade, independentemente dos motivos atribuídos por nós, intelectuais ou militantes. Esse fenômeno não está disponível apenas para a confirmação do que já sabemos. Ele abre outras perspectivas para pensarmos o conceito de *popular*. O imaginário das pessoas e daquilo que vai além das lutas ou resiste a elas, as práticas culturais e as redes de significados, a despeito das pautas oficiais das lideranças, podem ser pistas importantes a serem seguidas, para possíveis reconsiderações conceituais, além dos consagrados *argumentos de autoridade*. Não creio que possamos reduzir os problemas humanos à falta, à carência de bens materiais, de serviços públicos, apenas, sem buscar, sem conectá-los às maneiras como cada grupo vive estas situações e como tais situações estão imbricadas em outras dimensões humanas. Toda essa imensidão de coisas ainda por pensar...

Pelas encruzilhadas...

Desconcertados, depois de três anos atuando nas associações de moradores, partimos para outra fase. Se antes estávamos ligados aos grupos organizados, tanto pela pauta quanto pelos locais de exibição, agora iríamos correr outros riscos. Como a TV Viva de Olinda já fazia, fomos para a rua com um telão sobre uma Kombi. Percorriamos os diferentes bairros onde eram feitas exibições, ao anoitecer. Sem garantias de público, sem a garantia de nenhuma autoridade. Estava radicalmente em jogo o poder de mobilização

de uma possível linguagem, não uma chantagem ou o tema de uma pauta já sabida, que reintroduzisse os moradores ao mesmo lugar – dos problemas, das faltas, das carências etc. Teríamos que aprender com nossos erros e fazer novas apostas. Saímos da militância – na sua concepção mais tradicional – e partimos para considerar a força da linguagem audiovisual, da comunicação, apostando não mais em problemas, apenas, mas nas potencialidades das pessoas da região. Uma tentativa, talvez, de conectar histórias pessoais ao reconhecimento coletivo, trabalhando com as coisas positivas de uma população fortemente vilipendiada que só aparecia na televisão em caso de tragédia e em todas as situações que pudessem reificá-la, ratificá-la como feia, violenta, como uma massa. A equação era simples: se a mídia tradicional mostrava as misérias daquele lugar, como generalização, nós, da TVM, mostraríamos os fazeres cotidianos das gentes – como mulheres de um determinado bairro faziam para resolver problemas de desemprego, criando uma cooperativa de costura e ao mesmo tempo criando um espaço coletivo onde pudessem trabalhar e educar os filhos; os artistas, os grupos culturais e as experiências de jovens na lida com seus problemas, desde os mais complexos, como formação e emprego, aos mais subjetivos, como sexualidade, namoro etc.

A TV Viva de Olinda, no final dos anos oitenta, tinha uma das melhores equipes de produção audiovisual de Pernambuco (vários jornalistas, câmeras, produtores, assistentes de produção etc.), uma boa infraestrutura – sede, estúdios, equipamentos de ponta, usados somente pelas grandes emissoras de TV. Ganhava prêmios nacionais e internacionais com seus produtos audiovisuais e era respeitada por todos os lados.

Já a TVM tinha uma estrutura bastante modesta. Somente nos primeiros anos de 1990 foi que conseguimos alugar um apartamento de dois quartos no centro da cidade de Nova Iguaçu¹⁵. Nele ficavam uma ilha de edição linear (SVHS, de corte seco para montagens bastante simples de copiões ou algum programa de bairro, já que as edições, as finalizações dos programas eram feitas no Rio de Janeiro, a cerca de 60 km de NI), duas câmeras SVHS (ou seja, semiprofissional, o que nos colocava com menos condições de produção de imagem para a TV aberta, por exemplo, ou para competir em nível de qualidade de imagem em outros circuitos). A Equipe da TVM, nas suas várias configurações, nunca passou de dez pessoas envolvidas diretamente com o cotidiano da TV. Inicialmente tínhamos

¹⁵ Na rua Nilo Peçanha. Como estávamos no quarto andar e sem elevador, todo o equipamento mais pesado, ou seja, o equipamento da exibição era guardado em outro local, o que causava um enorme transtorno. Primeiramente a Kombi e os equipamentos ficavam no Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), na Rua Capitão Chaves, 60, também no centro de Nova Iguaçu, onde hoje funciona a UFRRJ-Nova Iguaçu.

poucas pessoas com experiência em comunicação, em produção de vídeo. Nossa formação foi acontecendo a partir dos desafios que nos colocamos.

Bom, se não tínhamos uma boa infraestrutura técnica, se não tínhamos uma sólida formação em cinema, em jornalismo, em audiovisual de uma maneira geral, então, o que tínhamos? Educadores, fotógrafos, gente de teatro e de movimentos culturais da região. Tínhamos vontade de pensar projetos de comunicação popular, em pequenos grupos. As constantes comparações com a TV Viva nos aniquilava. Foi necessário que nós nos víssemos com outras potencialidades. Assim, tiramos o peso da *qualidade técnica*¹⁶ dos vídeos e colocamos força no uso da linguagem. Sem desconsiderar as necessidades dos 'produtos audiovisuais', jogamos toda a nossa força nos *processos de comunicação, ou práticas comunicacionais em pequenos grupos*. Admitindo a dificuldade de dar conta de todos os aspectos desta etapa da vida da TVM, vou considerar duas atuações como exemplares, para pensarmos sobre as questões que já foram apontadas, para os deslocamentos que fizemos: da comunicação como um produto, como um substantivo, para a comunicação com um verbo, como prática, como processo: a experiência com os *repórteres de bairro* e o projeto *Botando a mão na mídia*, envolvendo alunos e professores da rede pública da região.

Os repórteres de bairro

Estar perambulando pelas ruas, sem o consentimento das associações de moradores, não significava um descompromisso com os movimentos, com os bairros que frequentávamos. Ao contrário, ampliávamos nossa noção de 'movimentos', ampliando, também, a esfera e o conceito da *ação política*. Nesta etapa, tínhamos como ponto de partida o aprofundamento das relações com pessoas, grupos, organizações, enfim, com todos que pudéssemos dar conta. Fizemos oficinas de produção de vídeo com educadores de creche, com membros do movimento negro, com moradores etc. Produzimos programas sobre os bairros, só que, agora, sobre temas como o trabalho, as culturas juvenis, a gravidez na adolescência, os compositores de samba¹⁷ e outros

¹⁶ 'Qualidade técnica' aqui dever ser entendida como aquilo que não conseguiríamos pela limitação dos equipamentos e pela falta de infraestrutura de produção, não como aquilo que resulta da desconsideração da gramática, da semântica, enfim, da estrutura narrativa de um produto audiovisual.

¹⁷ Assim nasceu o Projeto Puxando Conversa, que registra a memória do samba carioca a partir dos compositores. Este projeto transcendeu a TVM e foi o 'lôcus' da minha pesquisa de Doutorado, que resultou na tese "O que espanta miséria é festa" (PROPEd/UERJ, 2006).

assuntos, considerando seus possíveis desdobramentos na rua.

Os fazeres da equipe apostavam na linguagem audiovisual experimentando formatos ficcionais – onde mesclávamos jovens atores da região e de grupos de teatros populares com moradores dos vários pontos da região, dirigentes sindicais, enfim, criando novas redes de relacionamento –, debates gravados que continuavam ao vivo, no local da exibição, e deste local, novamente, para salas de aula etc. Ainda assim, sentíamos que precisávamos aprofundar mais esta relação, esse processo de comunicação. Foi aí que resolvemos convocar os moradores com interesse em usar o vídeo para falar de suas questões, dos seus temas. Eles, agora, além de assistirem aos programas produzidos pela equipe da TVM, produziram seus próprios programas, seus processos de comunicação¹⁸. Para começar, não oferecíamos cursos teóricos de vídeo. Primeiro, levantávamos os temas de interesse dos que haviam se disponibilizado e discutíamos como estes temas viravam problemas ou por que mereciam ser tratados e que interesses teriam para os outros que iriam assistir. Assim, as negociações sobre os programas iam criando uma forma de os moradores se acercarem das maneiras de realizá-los. Se íamos gravar uma ficção, a equipe era dividida a partir das necessidades técnicas assumidas – os que faziam câmera, os que cuidariam do som, os que cuidariam do roteiro, da produção, do elenco e as formas possíveis de exibição e outras conexões possíveis. Fazíamos treinamentos para que cada grupo tivesse a formação mínima necessária para a função que haviam escolhido. Aos poucos, todos se envolviam com aquilo que demandava a *tessitura* da linguagem audiovisual: um fazer coletivo e de experimentação das possibilidades de negociarmos sobre os nossos limites, a partir das questões que se apresentavam, tanto como tema quanto como dificuldade de produzi-lo.

As maneiras de tecer e a trama são elementos determinantes da linguagem e que nos dão pistas de como são trabalhados os conhecimentos. Estes movimentos, por considerá-los tão importantes, eram registrados pelas câmeras e pelos microfones, como *making of*, podendo, no entanto, vir a se tornar parte do vídeo-produto, ou seja, o vídeo sobre o que o grupo tinha intenção de produzir/exibir originariamente.

Ainda que os resultados, do ponto de vista da qualidade técnica, não fossem, em sua maioria, fantásticos, as movimentações em torno da produção e da exibição ganhavam outra dimensão. Entre os objetivos para este trabalho estava o de que os moradores se apropriassem da linguagem audiovisual para se

¹⁸ Apesar de parecer óbvio, vale ressaltar que não devemos confundir a produção de vídeos com um processo de comunicação, onde o primeiro pode fazer parte do segundo.

expressarem e, ao mesmo tempo, pudessem perceber os subtextos na produção das imagens/sons, inclusive daqueles que eles consumiam em suas casas, das TVs comerciais. Percebendo suas produções, seus processos de criação, de enquadrar como forma de escolher o que mostra e o que deixa de fora, o que se diz e o que se pretende silenciar, a produção não pode estar separada das formas de exibição (de consumo); eles poderiam vislumbrar oportunidades de entender outras narrativas, novas dimensões do conhecimento.

Na TVM e em projetos dessa natureza, a produção e a exibição podem até existir como etapas estanques, mas sempre integradas a um movimento circular. A produção não pode ser pensada desvinculada das formas de como se dará a exibição, e nela é preciso que continue o trabalho de modo participativo, ou seja, os presentes precisam ter espaço para se expressar, se manifestar sobre o que viram/veem, dando uma nova dimensão do que foi apresentado, reelaborando o texto audiovisual, renegociando sentidos, entendendo que é aí que o 'texto' (de qualquer materialidade, de qualquer natureza) se efetiva.

E o processo de realimentação dessa prática comunicativa é possível a partir daquilo que chamamos câmera aberta, ou seja, a gravação simultânea à exibição daquilo que acontece ao vivo, na renegociação de sentidos dos presentes com o pré-gravado. Na câmera aberta instala-se a coprodução do 'texto' como uma nova forma de participação que as tevês de rua utilizam na hora de exibição dos vídeos.

A *exibição*, a partir das noções de tevê comunitária, passa a ser entendida como o lugar de entrada de novos elementos (simbólicos ou não) no processo de comunicação, invertendo a lógica da audiência das tevês convencionais, já que, para tais mídias, o espaço doméstico é o local por excelência de vivência do *público*, influenciador dos processos de socialização. Já nestes modelos de tevês comunitárias, esta audiência se dá de forma coletiva e preferencialmente em locais públicos, valorizando uma intersubjetividade produzida pelas imagens/sons e pelas manifestações das várias subjetividades dos que estão presentes, sobre tais produtos simbólicos.

Trabalhamos em vários bairros e as pessoas envolvidas – muitos adolescentes – tinham perfis diferentes, mas todas tentaram ultrapassar/conectar os interesses individuais para sair em busca de temas que pudessem alimentar as conversas públicas das diferentes redes tecidas pelas pessoas do lugar, para negociar sentido para um fazer coletivo.

Alunos de escolas públicas botando a mão na mídia...

Em muitos locais, além de lidar com os moradores, fomos até às escolas. Inicialmente levando nosso acervo e convocando alunos para debates sobre os temas e as maneiras de abordá-los. Funcionava como um grupo focal que avaliava nossas produções e indicava outras possibilidades temáticas e de linguagem. Na conversa com professores, sempre havia solicitação de vídeos que tratassem de temas que eles teriam que trabalhar: drogas, saúde dos adolescentes etc. Muitos professores, certos do poder de sedução do vídeo, acreditavam (não tenho certeza de se o tempo é esse...) que os alunos conseguiriam aprender melhor os conteúdos se estes fossem passados por tal mídia. Estes apelos pertencem à lógica da racionalidade escriturística. Tal lógica tenta orientar e ordenar a maioria das ações das escolas e os movimentos de ensino-aprendizagem – privilégio e dicotomia entre mente e corpo, a prevalência verbal sobre coisas indizíveis, mas não inexpressáveis etc. Estas lógicas são baseadas na força intrínseca das mensagens, dos conhecimentos-conteúdos consagrados como os que se devem formar os educandos, independentemente de quem sejam, de suas histórias, suas práticas culturais, suas experiências.

De todas as maneiras, nós da TVM não poderíamos deixar de dar uma resposta àqueles corajosos e de bem-intencionados apelos. Mas, antes, resolvemos experimentar formas de compreendermos melhor os alunos. Como eles se posicionam em diferentes situações de confronto? Como se viam? Como eram vistos pelos colegas? E, mais, as pistas de como vão tramando suas redes de conhecimentos, acreditando que tais pistas pudessem dialogar com o conteúdo programático de várias disciplinas. E, ainda, experimentarmos a possibilidade de oferecer um conteúdo não acabado, em processo, precário e provisório. Ou seja, nosso produto vídeo seria aquilo que aconteceria nos encontros com os alunos, em suas conversas, sem comentários de autoridades, sem especialistas, apenas com uma edição aceita/modificada pelos alunos.

Nossa primeira experiência aconteceu assim: contactamos duas escolas de ensino médio¹⁹ e sugerimos um debate entre os alunos. Chegamos à primeira escola e perguntamos sobre o que eles gostariam de conversar, se tinham algum acontecimento que gostariam de contar... Depois de alguns risos e divagações, uma aluna nos disse que gostaria de contar uma história desagradável, passada com ela: "Era uma feira de ciências, eu e algumas meninas da turma vendíamos camisinha

¹⁹ Uma escola de Japeri e outra de Mesquita, ambas na Baixada Fluminense.

para arrecadar fundos para nossa formatura. O problema é que a maioria dos garotos tiveram uma atitude horrível quando nos viram com as camisinhas. Eles diziam que se alguma menina anda com camisinha é porque não é mais virgem, ou querem deixar de ser, ou então são vadias. Fizeram um tremendo alarde e nós que estávamos vendendo ficamos muito desconcertadas com as piadinhas deles”. Dizia e olhava para os meninos que riam e, alguns, tentavam disfarçar o mal-estar. Não é necessário dizer que daí em diante armou-se uma tremenda discussão, que desde o começo e com a autorização de todos estava sendo gravada, sem a presença da professora. Entraram questões de valores morais, de gênero, de relações de poder, informações desconstruídas etc.

A metodologia do trabalho foi a seguinte: em encontros semanais, gravávamos, editávamos e retornávamos à mesma escola para que eles opinassem sobre suas falas, a edição e depois fizessem perguntas para os alunos da outra escola, em relação ao que haviam discutido. Editávamos e íamos com a fita para outra escola. Gravávamos suas reações ao debate da outra escola e, em seguida, eles discutiam sobre o que haviam visto, respondiam a perguntas feitas e faziam outras. Editávamos e voltávamos para mostrar a edição, repetindo o processo da outra escola. Foram alguns encontros, sempre um vaivém em que estava em jogo a revelação de discursos, comportamentos, saberes e principalmente o trabalho com a autoimagem, ou seja, as possibilidades de cada um se ver como outro, na tela.²⁰

Certamente o tema circulou entre sexo, preconceitos, machismo, violência e pistas das relações de cada um com os temas, como e onde buscam informações. Deixamos para os professores das escolas um material que não tinha uma mensagem final, um conteúdo que servisse de ‘instrução’, de informação confiável, sistematizada, domada sobre os temas envolvidos. Mas, certamente, havia sinais das práticas culturais daqueles jovens envolvidos, suas crenças, angústias e muitos outros elementos que contribuem para um estudo das condições epistemológicas do grupo. Não era informação, mas comunicação, ou melhor, era informação de outro tipo. E o que é possível aprenderemos, todos – alunos e educadores –, com processos de comunicação? O que os processos de comunicação colocam em xeque, em relação à informação como modelagem, informação como estratégia de pregação pedagógica e política, de formação de crenças, mais do que de pensantes? A essa questão devemos os nossos esforços.

Trabalhamos de outras maneiras, com outras escolas, envolvendo também

²⁰ FERRÉS, J. *Video e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

alunos e professores sobre negociação de sentidos para aquilo que se apresenta objetivamente como realidade – os problemas da escola, vistos por cada um e cada grupo, e outros temas.

TV Pinel: por liberdade, democracia, saúde e arte...

Em 1995, a partir da experiência da TVM, fomos convidados pelo Ministério da Saúde para ajudarmos a pensar um projeto de uso do vídeo num hospital psiquiátrico. Em 1996, nasce a TV Pinel sob os ventos da luta antimanicomial. Trabalhadores de saúde mental, familiares, loucos e vários setores da sociedade civil e poder público articulavam a reforma psiquiátrica que, entre outras pretensões, buscava atacar as perversidades dos lucrativos negócios dos manicômios privados e o paradigma que sustentava a onipotência do saber médico, os tratamentos violentos e a exclusão tanto física quanto simbólica. A Reforma, de saída, apostava nas possibilidades de novas interlocuções e na convocação de outros saberes e na interdisciplinaridade.

A TVP envolve²¹ em suas atividades usuários dos serviços, funcionários e técnicos. Materializa-se como um espaço de interação que se dá não a partir das relações e dos papéis desempenhados por cada um dentro da instituição, mas a partir das demandas de novos sentidos, de novas possibilidades de expressão e de comunicação entre toda a comunidade – tanto de dentro do hospital quanto da loucura com a suposta normalidade da sociedade em geral, via linguagem audiovisual.

Mudando a imagem da loucura

Numa sala do hospital-dia (fevereiro de 1996), os que buscavam atendimento, psicólogos, médicos e os membros da equipe da tevê encontravam-se pela primeira vez. Pairava no ar um indisfarçável mal-estar ou, no mínimo, uma ansiedade. Sem saber bem como começar, resolvemos provocar nossas diferenças e oportunizar o acontecimento. Pusemos uma câmera, cabeada a um monitor de tevê e dissemos que poderíamos começar quando alguém quisesse fazer, dizer algo. Um usuário pegou o microfone (e uma pessoa da equipe técnica pegou a câmera) e começou a fazer entrevistas com as pessoas que estavam presentes. Aos poucos, outros foram se sucedendo. Pegavam o microfone e falavam coisas que, mais tarde,

²¹ Os verbos usados no texto sempre me causam desconforto, pois a TVP está um longo tempo parada – aliás, suas pausas constantes fazem parte da história de sua manutenção pelo poder público, atualmente, Secretaria Municipal de Saúde.

virariam *slogans* da TVP, como fez Jorge Romano, ao dizer: “Não jogue fora sua loucura, ela é real”. Entre estes e outros ditos, uma mulher (a Beth) aproxima-se e pergunta se poderia contar uma piada. Olhando firme para a câmera, ela fala aquilo que foi de um impacto profundo, tanto sobre os que estavam presentes, quanto para o futuro da TVP. Com muita simplicidade e picardia, ela faz a seguinte pergunta: “Vocês sabem o que é que tem debaixo do tapete de um hospício?”. Um silêncio profundo dominou a sala, e ela, sorrindo, arrematou: – “É louco varrido, entendeu?”

Assim começou a tevê. Um esforço em que a linguagem audiovisual tenta trabalhar uma outra imagem da loucura, tentando tirá-la do espaço privado das famílias, dos hospitais, tentando uma interação com a sociedade, com outros, pois ninguém enlouquece/vive sozinho – para invadir e ressemantizar o espaço público.

Na TVP, os processos de produção, a linguagem do vídeo não é aquilo que subordina os demais acontecimentos e as pessoas. Ela, a linguagem audiovisual, é aquilo que se pretende que dê o suporte material para as nossas criações e negociações, a partir das nossas diferenças. Todos os envolvidos na sua feitura estamos sendo questionados pela diferença – não a diferença localizada em um, ou seja, no louco, pois que não existe um diferente, senão diferenças entre diferentes, naquilo que atravessa as relações. E a noção de diferença, que acaba sendo considerada como atributo essencial de alguém, torna-se a questão-chave para compreendermos a relação desse projeto com o imaginário com as produções simbólicas da TV de massa. Para cumprir seu papel de falar para muita gente, a televisão de massas tem que reduzir as diferenças ao mínimo, conectando e tornando imbricados espetáculo e cotidianidade. Nesse afã por reduzir as diferenças, segundo Martín-Barbero (op. cit., p. 251), essa televisão trabalha de forma paradoxal.

Uma aproximação ou “familiarização” que, explorando as diferenças superficiais, acaba nos convencendo de que, se nos aproximarmos o bastante, até os mais “distantes”, as mais distanciadas no espaço e no tempo se parecem muito conosco; e um distanciamento ou “exotização” que converte o outro numa estranheza mais radical e absoluta, sem qualquer relação conosco, sem sentido para o nosso mundo.

O autor nos permite pensar sobre a situação dos loucos na mídia, na medida em que esta, ao ‘cunhar’ uma imagen associada à violência, à bestialidade,

à incapacidade ou, ainda, quando o transforma em exótico, o distancia das possibilidades da convivência social reforçando os instrumentos de exclusão, tornando-se um outro muro do manicômio, talvez o mais difícil de derrubar: o muro que produz a exclusão simbólica, o da imagen do louco. E continua dizendo Martín-Barbero que “o que se impede é que o diverso nos detenha, nos questione, mine até o nosso mito de desenvolvimento, segundo o qual existe um único modelo de sociedade compatível com o progresso e, portanto, com o futuro” (op. cit., p. 251).

Como a vida não tem *continuidade* tão previsível e controlável e está cheia de “pulos de eixo”, supostamente na TVP houve uma reinvenção do uso da linguagem audiovisual.

Certamente que os acontecimentos da TVP, em si, dariam um artigo e para este, consciente das lacunas, contento-me em parar por aqui e, quem sabe, em outra oportunidade, retornar a tais acontecimentos e práticas.

Para terminar... por aqui

Quaisquer que sejam os investimentos para compreendermos projetos como os da TV Maxambomba, da TV Pinel e tantos outros serão sempre insuficientes, como aliás é qualquer conhecimento. De todas as maneiras, creio que algumas questões precisam ser consideradas. Qual seria a importância das dimensões do estético, do cognitivo, do comunicacional, do social e do tecnológico que nos permitiriam ultrapassar o ‘já sabido’, para irmos em busca do que ainda não sabemos? Como projetos de comunicação podem estar dentro de movimentos sociais, de movimentos que se pretendem contra-hegemônicos sem serem meras mídias, meros instrumentos de veiculação de informações já decodificadas e sem poder de produção de alteridade? Como a razão de existir de cada movimento social, de cada projeto educativo, pode estabelecer uma relação dialética com a comunicação?

Um projeto de comunicação deve ir além de uma mídia de difusão de ideias já sabidas ou da difusão dos fatos ou das notícias que, supostamente, são negadas. Deve ajudar a desenvolver processos de encontros que questionem as verdades prontas, ampliando as possibilidades e as qualidades das conversas, das interações como formas de democratização da existência dos sujeitos.

Uma prática comunicacional com pequenos grupos é como uma sonda que procura água na aridez de um território. Pode tentar de muitas maneiras achar o lençol freático. Pode furar vários buracos e... nada. A frustração ou seu disfarce

acontece sempre quando da aquisição apenas dos aspectos materiais, da apreensão do funcionamento visível de mídias e das práticas prescritivas de produção, necessárias à execução de tal projeto, à obtenção de resultados definidos. Mas, muitas vezes, a água só é encontrada se juntarmos os vários saberes sobre o território árido. O saber do vaqueiro, da lavadeira, do vidente, enfim, se nos embrenharmos pelas redes comunicativas e seus códigos. São redes que sustentam, muitas vezes, as possibilidades de existência dos envolvidos, alimentadas tanto pelas vicissitudes materiais quanto pelas invenções, criações simbólicas que se entrelaçam. Acha-se água nas conversas corriqueiras, acha-se água nas festas, no trabalho, nas ausências, nos silêncios e nos silenciamentos.

Quase nunca as práticas comunicativas baseadas na linguagem audiovisual resolvem as coisas ou têm o poder de resolvê-las exclusivamente, posto que também essas práticas fazem parte do fluxo de outras tantas redes. Mas, pela minha experiência, uma coisa é certa, ficamos sabendo mais do que sabíamos, em relação aos outros; podemos, assim, se nos interessar, nos aproximarmos da criação de uma cultura democrática.

Alain Touraine²², em sua discussão sobre cultura democrática, afirma que um dos grandes desafios é nos livrarmos das destrutivas tendências centrípedas, que segundo o autor, por um lado, nos leva ao instrumentalismo tecnológico e orientado para o mercado e, por outro lado, nos induz a nos refugiar no fechado mundo das identidades culturais comunistas. E continua, dizendo da importância do diálogo e da comunicação:

O que mede o caráter democrático de uma sociedade [...] é a intensidade e a profundidade do diálogo [das conversas] entre experiências pessoais e culturais [teóricas] diferentes entre si e que são, além disso, respostas – todas elas específicas e limitadas – às mesmas demandas comuns [referindo-se aos desígnios humanos]. (Op. cit., p. 315-316).

Sendo assim, poderemos admitir a necessidade de atentarmos para os reinos imaginativos das culturas, as 'estruturas de sentimento' que são parte integrante das conversas públicas dos grupamentos sociais, étnico-raciais, de gênero etc., e estes se confundem com a própria esfera pública.

²²TOURAINÉ, A. *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayal, 1994.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERRÉS, J. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos Meios a Mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTINS, B.A. "Revisitando as teorias da recepção – Uma revisão de literatura dos paradigmas e modelos". Rio de Janeiro: dissertação de mestrado – ECO-UFRJ, 1996, meio digital.

TOURAINE, A. *Qu'est-ce que la Démocratie?* Paris: Fayal, 1994.

PARA ALÉM DA ZONA DO CONFORTO – O CINEMA NA ESCOLA

Zeca Ferreira¹

Gregório Galvão de Albuquerque²

As reflexões contidas neste pequeno texto partem da experiência lançada pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (NUTED), ao propor um curso de audiovisual dentro do currículo de Ensino Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, na Fiocruz³. Contamos ainda com pouco tempo pra o amadurecimento dessas ideias – o curso está encerrando seu primeiro ano –, mas arriscamos aqui alguns palpites, interpretações e sugestões para alimentar a discussão sobre o porquê de se ter esse tipo de conteúdo na formação dos nossos jovens.

Na 'sociedade do espetáculo' definida por Guy Debord (1997), o cinema e a televisão tornam-se os maiores responsáveis pelo acesso à esfera do espetáculo. Entende-se este cinema não generalizado em todas as produções, e sim um cinema com linguagem hegemônica e padronizada, que situa o espectador em uma 'zona de conforto', feita mais de sensações do que de razão. Então, como ver cinema no mundo contemporâneo, no qual 'nem tudo o que se vê é o que parece ser'?

Em uma sociedade onde a imagem passa a ser o principal fetiche da mercadoria em escala mundial, 'a zona de conforto' ganha uma outra apropriação. Para Comoli (apud SOUZA, 2009), os espectadores de cinema, diante de uma imobilidade corporal na cadeira e sua fragmentação visual na sala do cinema, criam sua própria zona de conforto. Cadeiras mais confortáveis, tecnologias de transmissão digital cada vez mais "realistas", *surround* etc. permitem cada vez mais que este lugar seja de acomodação, de não ação.

É preciso perceber que, quando se vai ao cinema, há um pacto de aceitar e acreditar naquela 'realidade' representada nas telas. Acreditar até o ponto de criar uma cegueira e não compreender que aquela realidade é construída a

¹ Pesquisador e produtor audiovisual do Núcleo de Tecnologias Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). Historiador, mestre em Cinema pela USP.

² Pesquisador e produtor audiovisual do Núcleo de Tecnologias Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). Arquivista pela UFF (2004), pós-graduando do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde (EPSJV).

³ O curso de audiovisual é uma das matérias optativas que a Escola oferece na área de Educação Artística, as outras são: Música, Artes Dramáticas e Artes Plásticas.

partir de um propósito, um discurso, dentro de um contexto e relações sociais. É perder a inocência, sair da 'zona do conforto' e começar a olhar através dos aparelhos. Duvidar do processo de produção e consumo destas imagens com uma discussão das percepções vividas na experiência do cinema, como Benjamin (1997) destacou:

Diante do filme, isso [a contemplação] não é possível. Mas o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. Ela não pode ser fixada, nem como um quadro nem como algo de real. A associação de idéias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança de imagens. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma percepção aguda. O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos como os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como a que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate à ordem social vigente.

Atualmente, ninguém mais sai das projeções do cinema correndo por achar que o trem está mesmo chegando à estação, como nos primórdios do cinema com Lumière. O espectador, neste caso o aluno, está acostumado e familiarizado com a linguagem hegemônica e naturalizada, criando e reforçando cada vez mais a ilusão de verdade do cinema. Uma veracidade tamanha que o real se torna fictício. A reportagem de um assassinato em um ônibus real não tem tanta dramaticidade quanto uma cena gravada no cinema que, com os determinados cortes, efeitos sonoros, música etc., apela aos sentidos de forma direta. Indo mais longe, nessa mesma linha, chega um momento em que a ficção torna-se padrão e o real (a reportagem, a ação do bandido, da polícia e das vítimas) passa a almejar um comportamento de acordo.

Como Benjamin (1997) afirma, a reprodução de imagens e sons, em vez de aumentar as condições de percepção, retiram a imagem do contexto que foi produzida, fragmentando, conseqüentemente, e dando um novo significado.

É preciso que o pensamento crítico considere o mundo visível, das aparências, os próprios simulacros da sociedade do espetáculo. Mas não para neles se deter, aceitando sua

lógica de produção e reprodução, como algo inevitável ou pior, criador de liberdade. Uma vez mais é preciso criticar a passagem, de todo idealista, que transforma a necessidade em virtude, as carências e restrições em um mundo plural e aberto. Mas é para trabalhar uma elaboração de um outro tipo, uma imaginação crítica e construtiva, capaz de relacionar esse mundo dos simulacros de massa, da própria sociedade do espetáculo, e os níveis mais elaborados de percepção e conhecimento de nossa época. Um outro tipo de imaginação, pode mesmo ser, que aponte para alguma coisa diferente do que existe e se vai reproduzindo. Não como imagens que matam a própria imaginação, à custa de uma exaustiva e monótona repetição, para lembrar aqui Gaston Bachelard. Que fazer? Talvez começando por duas frases, simples e direta: *Sim, eu me lembro. Não eu não me esqueço.* (BUENO, 2003, p. 36).

O curso de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde foi pensado em 3 etapas, acompanhando os 3 anos do Ensino Médio: o primeiro ano, quando a carga horária é muito reduzida, tem formato de cineclube, familiarizando os alunos com a discussão em torno dos filmes, levando-se em conta não apenas o conteúdo, mas a linguagem utilizada, a inserção do filme na história do cinema etc. No segundo ano, o curso busca mesclar teoria e prática, alternando a produção de pequenos projetos pelos alunos com a exposição e discussão de temas relacionados à teoria e história do cinema. O terceiro ano é integralmente dedicado à realização de um projeto audiovisual, em todas as suas etapas (elaboração, preparação, filmagem e edição).

Faz parte do desafio de criar o curso tentar compreender como esse jovem contemporâneo percebe a imagem, como ele se relaciona com o emaranhado de informações audiovisuais com o qual tem contato todos os dias, pelo cinema, tv, internet ou mesmo caminhando pelas ruas. Entender se essa percepção alcança uma dimensão política, se extrapola o universo do espetáculo ao qual estamos todos submetidos no cotidiano.

Quando um jovem chega à escola, já é possuidor/consumidor de repertórios audiovisuais existentes no cinema e na televisão. As imagens reproduzidas utilizam a revolução proposta historicamente pelos filmes e diretores, porém de forma não mais transformadora. Então, como encarar este dilema na educação audiovisual? Um paradoxo que propõe apresentar e discutir marcos históricos do

cinema e formar espectadores críticos de imagens, em contrapartida à influência e ao consumo diário do aluno nas telas de cinema e televisão.

“O que vocês acharam do filme?” A pergunta retórica de um dos organizadores do cineclube a uma plateia adolescente em polvorosa, aguardando pela lista de presença que os libertaria de uma manhã de sábado confinados na sala escura, caiu como oportunidade imperdível para a turba: “Veeeeeeeeeeeeelhoooooooooooooo!”

O grito ecoa pela sala, arrancando sonoras risadas de aprovação em volta. “Cidadão Kane”, marco do cinema moderno, ainda se dissipava nas retinas, e já parecia condenado ao escárnio. “Não acontece nada”, foi opinião dominante na sala, minutos após o fim da saga de Charles Foster Kane. Ainda que acompanhem por quase duas horas a ascensão e queda de um grande magnata das comunicações, com nascimentos, morte, conquistas, derrotas e um mistério (da existência), permanece a sensação do não acontecido, do aborrecimento.

À discussão na sala de cinema, ancorada, literalmente, pela aguardada lista de presença, seguiram-se outras, pelos organizadores. Kane fora uma boa escolha? Faltara uma preparação anterior à exibição? A obrigatoriedade e o horário (manhãs de sábado) criariam uma antipatia pelo projeto?

É certo que a abordagem barroca de Orson Welles dificultava o diálogo com uma plateia acostumada à dieta televisiva, de pouco contato com qualquer tipo de cinema que se afaste um pouco do entretenimento direto. Alguns outros fatores aparentemente secundários também se somam na rejeição apontada pela maior parte da plateia: a fotografia em preto e branco, a duração, o ritmo, a temática etc., etc., etc.

É preciso aqui ressaltar o cuidado ao analisar essas reações e a relação estabelecida entre público e filme, para não cair em reduções simplistas, desqualificando o olhar desses jovens diante de um filme alçado, praticamente desde o seu nascimento, ao posto de clássico do cinema. Muitas das rupturas e inovações trazidas por Welles em seu primeiro filme ainda hoje podem ser observadas na produção contemporânea, mesmo a mais rasteira, dentro de uma operação que o cinema industrial norte-americano fez e faz melhor do que ninguém, absorvendo a vanguarda e incorporando-a, ainda que diluída, em sua linha de produção. Aos múltiplos pontos de vista propostos por Orson Welles em “Cidadão Kane”, podemos somar inúmeros exemplos:

- A descontinuidade narrativa apontada pelo jovem Jean Luc Godard a partir da década de 1960, desconstruindo os signos do cinema de

gênero, mas tendo-os sempre em perspectiva, é, se não a principal, uma das mais evidentes matrizes do cinema ultra-pop feito por Quentin Tarantino a partir do anos 90. E, ainda que Tarantino seja considerado, com justiça, um dos diretores “autorais” do atual cenário norte-americano, é inegável a penetração (e diluição) do seu cinema (e, conseqüentemente, da sua leitura de Godard, além de inúmeros outros) na produção industrial americana que vem em seguida.

- A revolução neorrealista de Roberto Rossellini, Vittorio de Sica, Antonioni, entre outros, que sacudiu o cinema italiano e serviu de catalisador para o desenvolvimento de diversas cinematografias periféricas (o cinema novo brasileiro, o cubano, o indiano etc.) acabou, por outro lado, alimentando e renovando a linguagem do cinema hegemônico. Ao trocar cenários construídos pelas ruas, e a utópica perfeição técnica pela possibilidade enriquecedora do erro, os atores por gente da rua etc., aqueles jovens italianos abalaram as estruturas de um certo classicismo cinematográfico, ‘suçando’ as imagens e abrindo novas perspectivas na diluição das fronteiras entre ficção e documentário. Esse foi certamente um ‘combustível’ importante para uma geração de jovens cineastas responsável por uma das últimas grandes renovações na cinematografia dos Estados Unidos, nos anos 60, quando foram revelados diretores como Martin Scorsese, Francis Ford Coppola, John Cassavetes e até Steven Spielberg. Da mesma forma que no exemplo anterior, esses cineastas injetam no cinema norte-americano inovações e rupturas de vanguardas estrangeiras, que serão assimiladas e diluídas pela indústria nos filmes de gênero ao longo das décadas seguintes, renovando-os na forma, mas sem causar grandes transtornos de fundo.
- Da mesma forma, a incorporação do subdesenvolvimento como elemento de estilo pelo cinema novo brasileiro, com sua urgência narrativa, sua câmera na mão desafiando os cânones estéticos do cinema clássico – a imagem incompleta, imperfeita e pulsante como os personagens –, irá ter conseqüências no cinema industrial, absolutamente descomprometido com o ideário que mobilizara cineastas como Glauber Rocha. Em filmes de ação contemporâneos, a câmera na mão, irregular, quer transmitir não a precariedade como grito de expressão, mas a angústia do perigo, a presença da morte a rondar o personagem.

Aquele jovem que rejeita, instintivamente, o cinema de Welles não é, como se poderia supor, um 'analfabeto audiovisual', mas alguém a quem a revolução proposta por aquele filme já não diz muita coisa. A fragmentação da narrativa, o tratamento não linear do tempo, a sobreposição de camadas narrativas diversas, tudo isso já foi visto por ele em um sem-número de exemplos (muito distantes da maestria do filme de Welles, é certo). O acúmulo e a sobreposição de informações sonoras e imagéticas com que essa geração se acostumou a conviver tem tornado a experiência sensorial algo cada vez mais vazio de sentido. Impera a (falsa) sensação de já ser tudo conhecido e o olhar torna-se um mero exercício de reconhecimento, sem espaço para o encantamento da inocência, da primeira vez.

Em outra exibição no mesmo cineclube, "A noite americana", de François Truffaut, a rejeição se manteve, ainda que mais suavizada, o que pode ser explicado pela própria abordagem escolhida por Truffaut – embora seu filme traga um universo de referências do fazer cinema e da história do cinema, ele trabalha isso dentro de uma história bastante linear, com conflitos bem marcados e personagens de fácil identificação. É, sem dúvida, para as gerações atuais, um filme de assimilação mais tranquila. Ainda assim, repercutiu a fala de um aluno sobre a 'ausência de ação' no filme. A 'ação', marcada na recorrente palavra de ordem do diretor do 'filme dentro do filme', interpretado pelo próprio Truffaut, não é entendida como tal por um público acostumado a ver nas telas a mesma palavra materializada em brigas, explosões, perseguições montadas em planos de poucos segundos.

Produções que imprimam um ritmo não frenético causam estranheza e, em seguida, rejeição, numa reação que é própria de uma geração acostumada não apenas à velocidade, mas à simultaneidade de ações e reações (que pode ser perfeitamente exemplificada na relação com a tela do computador, dividida em programas diversos abertos, misturando trabalho de escola, conversa no msn, pesquisa em *sites* de busca etc.).

Embora estejamos falando de uma nova e ainda pouco compreendida forma de percepção, marcada pela facilidade de se obter informação, pela rapidez na troca e absorção de estímulos, é preciso marcar posição em alguns pontos, tendo em vista o risco de se perder em relativismos quase sempre apaziguadores.

A geração que começa a se formar agora tem acesso a meios de produção e difusão de imagens que até pouco tempo pareciam impensáveis. Filmar, editar, finalizar e distribuir um produto audiovisual, algo que antes era tarefa para um exército, hoje pode ser feito, com alguma qualidade, por uma ou duas pessoas. Câmeras pequenas com imagens de altíssima resolução, microcomputadores caseiros com capacidade de finalizar imagens em qualidade profissional (e jovens

autodidatas capazes de operá-los com maestria), redes de contatos internacionais e *sites* de vídeos capazes de aglutinar audiências planetárias em torno de um pequeno vídeo caseiro; todos esses exemplos articulados a um discurso que não hesita em usar a palavra 'revolução' (revolução digital, revolução tecnológica etc.) parecem sugerir uma ruptura na estrutura de poder consolidada. Entretanto, de fato, temos ainda bem poucos motivos para acreditar nisso.

Ao mesmo tempo que a tecnologia digital multiplica a pequena produção – basta ver a explosão do cinema documentário que experimentamos desde a última década – ou que os *sites* de compartilhamento de vídeo (*youtube*, *vimeo* etc.) promovem verdadeiros fenômenos de audiência ("O tapa na pantera", por exemplo), o cinema hegemônico alcança um patamar de domínio inédito. Nos últimos anos, pudemos verificar, especialmente no período de férias, duas ou três produções americanas ocupando, sozinhas, cerca de 70% das salas no país. Vemos, em contrapartida, cada vez mais o cinema nacional transformado em gênero, relegado ao gueto do cinema de arte, à exceção de duas ou três produções anuais a fazer papel coadjuvante às grandes produções norte-americanas.

E ainda que esse jovem contemporâneo tenha à sua disposição uma videoteca virtual, pela internet, que faria pasmar o mais aplicado dos cinéfilos de ontem – clássicos americanos, raridades do circuito do cinema de arte, títulos de cinematografias emergentes (Argentina, Filipinas), filmes nacionais de qualquer tempo -, não são outros os filmes majoritariamente procurados e baixados que as mesmas grandes produções que dominam o mercado dos cinemas e da tv. Quer dizer, por mais que os grandes estúdios se queixem da queda de receita gerada pelo *download* ilegal de filmes (hoje absolutamente disseminado), não conhecem qualquer abalo na fidelidade ao tipo de cinema que fazem, com toda a ideologia e publicidade que trazem embutidos. A relação estabelecida entre o espectador e os filmes se mantém de submissão a um espetáculo conformista e calcado em valores de uma ideologia dominante. O cinema é uma porta de escape de um mundo sufocante, opressivo, mas sem jamais trabalhar na construção de uma consciência transformadora desse estado de coisas.

Portanto, por mais que se alardeie uma 'revolução digital', usando como exemplos as crises que se abatem sobre, por exemplo, a indústria fonográfica ou o mercado de DVDs, as estruturas de poder que sustentam o universo da comunicação de massa seguem seu caminho sem grandes abalos. Assim, possibilidade da imagem na tela como instrumento de reflexão e mudança seguem como utopias irrealizáveis cantadas por minorias restritas a guetos dedicados a cultivar a sua própria inteligência enquanto exceção.

A 'zona de conforto' de que falávamos no início do texto é exatamente esse espaço onde o espectador entorpece os sentidos, amortece a reflexão, dedicando-se, no tempo que dura o espetáculo, aos sentidos. Mata, vê morrer, sofre, chora, enfim, escapa por alguns minutos do horror e da barbárie (e das pequenas misérias cotidianas) que os espreita do lado de fora. E, quando o espetáculo extrapola a sala do cinema, condicionando modos de vida, de sociabilidade, vive-se dessa ilusão em tempo quase integral, mas sem evitar que o desconforto, incontornável, espraie-se por nossas próprias sombras.

O ensino do audiovisual dentro da escola – e aí marque-se a importância de não estarmos falando de uma escola de cinema ou de comunicação – é, acreditamos, ferramenta essencial para a formação de um jovem capaz de construir, por si só, uma crítica original e transformadora da sociedade do espetáculo, e não de um mero consumidor desse mesmo espetáculo. A desconstrução do espetáculo – com o aprendizado de algumas técnicas da ilusão criadas com a imagem, além de um panorama consistente da história do cinema e sua complexa disputa de forças antagônicas (arte/transformação x mercado/continuísmo) – só pode ser feita tendo em perspectiva a formação de um sujeito autônomo, ou seja, não se trata de ensinar a 'degustar' o 'bom cinema', como se pudéssemos fazer tão fácil identificação, mas de fornecer elementos que permitam um diálogo inteligente com as amarras que deixam o espetáculo de pé.

Referências bibliográficas

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. RJ: Contraponto, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. SP: Brasiliense, 1987.

BUENO, André. A Educação pela Imagem & Outras Miragens. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, n. 1, 2003.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma Educação do Olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. *Cadernos Cedex*, ano XXI, nº 54, agosto 2001.

SOUZA, Gustavo. Uma Jornada para o Espectador: crer, não crer, crer apesar de tudo. *Matrizes*. Ano 2, nº 2, 1/2009.

MIRANDA, Luciana Lobo. A Cultura da Imagem e uma Nova Produção Subjetiva. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 25, 2007.

ZERO EM COMPORTAMENTO: O INSPETOR HUGUET – CINEMA E A VIRTUALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS PRATICADOS¹

Aristóteles Berino²

A escola perde mais tempo controlando o “capeta” que vê em cada educando, sobretudo nos educandos dos setores populares, do que soltando o que há em cada um de humanos. E as normas perdem tempo controlando os corpos, os tempos, os sentimentos, a imaginação e os sonhos dos mestres.

Miguel Arroyo (2007, p. 148).

Imaginem o que o cinema pode colocar nas consciências e quantas transformações elas podem levar às mentalidades (...). Basta que o utilizemos a serviço do progresso, da justiça e da beleza.

Miguel Almercyda (1914 apud MARINONE, 2009, p. 138).

Voltar-se para um cinema social seria dizer simplesmente alguma coisa e despertar outros ecos e não somente os arrotos dessas senhoras e desses senhores, que vão ao cinema para digerir.

Jean Vigo (1985 apud MARINONE, 2009, p. 137).

A contrapelo, currículos praticados

Mesmo atento às opressões vividas – *Pedagogia do oprimido* é o título do seu livro mais conhecido –, Paulo Freire deixou uma imagem confiante das nossas possibilidades reativas e capacidades criadoras. Quando afirmou “que somos seres *condicionados* mas não *determinados*” (FREIRE, 1999, p. 21), considerou as fugas, os escapes ou os desvios que realizamos diante dos

¹ Versões deste artigo foram publicadas nos anais do V Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias (2009) e do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares (2009).

² Professor Adjunto do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro do Programa (IM/UFRRJ/Nova Iguaçu) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc – UFRRJ). Membro do GRPESQ *Estudos Culturais em Educação e Arte* (IM/UFRRJ – IA/UERJ). Também membro do GRPESQ *Currículos, Redes Educativas e Imagens* (UERJ).

enredos da história que circunscrevem a existência, sem, no entanto, poder finalizar nossas ações. As agências de controle exercidas para fixar a vida social e assegurar uma previsão do comportamento nunca se realizam completamente. As pessoas reagem e elaboram outros modos de fazer a própria existência.

“O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”, vai dizer Michel de Certeau (1994, p. 38) para afirmar que a passividade e a docilidade não são as regras de vida dos dominados e indicar também que o lugar do aparentemente banal e comum é, fundamentalmente, espaço próprio para significações e realizações *impróprias*, porque inesperadas e não outorgadas institucionalmente. Então, antes de tudo, o cotidiano é a oportunidade da desobrigação, da reparação e da criação, diante das metas impostas e dos horizontes prescritos. E assim será no *cotidiano escolar*. Nas escolas, a direção das ações educativas é uma pedagogia errática, que encontra caminhos múltiplos e efeitos surpreendentes.

Se não se pode sumariamente eliminar o regime curricular, o currículo será *praticado*. O que significa dizer que a programação da vida nas escolas é uma norma, mas apenas até certo ponto. A norma será de alguma forma transgredida. “Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas *áticas* desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este”, diz Certeau (ibidem, p. 92). O código ritual do currículo será quebrado e no seu lugar serão cultivadas ações pertinentes às possibilidades, às necessidades e à compreensão dos receptores, aqueles que serão propriamente os seus *praticantes*, desenvolvedores, nunca seus fiéis replicantes.

Pedagogia da imagem e cinema

A pedagogia da imagem pode nos proporcionar uma analítica das visualidades dos *praticantes* no cotidiano escolar. Observando que as ‘táticas desviacionistas’ não colaboram com o teatro dos costumes, modelos e regulamentos que a forma curricular enseja para a vida nas escolas, suas marcas são assinaladas pela diferença, inadequação e resistência. Com isso, são produzidos impressões classificatórias, desenhos sumários e selos identificáveis. A diligência de uma pedagogia da imagem pode ser a busca de outra correspondência com a exibição dos deslocamentos que provocam os praticantes do currículo escolar. Os extravios são desfalques comunicativos e exibições conectivas ansiosas de encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as práticas educadas do olhar. Então, é preciso cultivar amplamente o olhar: o cinema é uma possibilidade dessa amplificação.

“A presença pedagógica da imagem educando os sentidos é histórica. Todavia, a escola permanece entre o fascínio, o receio e a paralisia” (BARROS, 1998, p. 206). A contrapelo do torpor que envolve o contato com as diferentes realizações imagéticas dos praticantes do currículo no cotidiano escolar, existe a possibilidade de incorporar, fruir e dialogar. “Tudo que no cinema faz pensar” (BENTES, p. 13) proporciona, através das suas capacidades de pedagogização do olhar, um modo peculiar de *ver*. Para a política do conhecimento do cotidiano, o cinema possui artes próprias de comoção. É com esta perspectiva de pesquisa do cinema para pensar os *currículos praticados* que pretendo discutir neste artigo o filme “Zero em comportamento”, de Jean Vigo. E, especialmente através do personagem do inspetor Huguet, discutir a virtualização das imagens transgressoras para a concepção de formas educativas emancipatórias.

Uma ressalva inicial deve ser feita: “como deve o educador posicionar-se diante das novas práticas do olhar (...), sem incorrer no viés da crítica que apenas resvala na substituição da oralidade do professor pela verbovisualidade técnica, mediada pela televisão ou multimídia?” (ibidem, p. 203). *A pedagogia da imagem*, tal como é aqui concebida, é antes uma ação comunicativa e dialógica. Ela não prescreve usos nem induz à assimilação ‘moderna’ de novas mídias (neste caso, o DVD). Não pretende ser uma *atualização* pedagógica. Corre em outra via. É uma pedagogia do relacionamento, que busca conexões para integrar a extensa rede de visualidades que, entrelaçadas, exibem a otidianidade dos currículos como pontos de encontro, aproximativa do que é criativo e vivificadora na expressão dos *praticantes*, nas escolas.

Jovens diabos no colégio³

“Fim das férias” e “o retorno às aulas” são as duas primeiras frases do filme “Zéro de conduite” (1933), de Jean Vigo. O que acontecerá depois mostra que, mesmo há décadas, o cotidiano escolar nunca foi pacífico, nem para os alunos, nem para os mestres. A tentativa de organização do espaço e do tempo escolar sempre foi uma rocha perfurável. Todos os cuidados para estabelecer o controle das crianças e dos jovens é uma racionalidade vencida: aqui e ali há a demonstração da irrealização do poder. Ou seja, a incapacidade do poder ser tudo que quer, de ser absoluto. O poder é um mar aberto para piratas.

³ Este é o subtítulo que Jean Vigo deu à *Zéro de Conduite*. De domínio público, o filme pode ser assistido no site <http://leelibros.com/biblioteca/?q=node/3718>, com legendas em inglês. No Brasil, faz parte do DVD *Jean Vigo Integral*, lançado pela Versátil Home Vídeo e COSACNAIFY.

O primeiro 'desconforto' que nos causa *zero em comportamento* é pensar que a vida nas escolas não mudou muito. Também a representação das escolas no cinema é um 'lugar de memória' dos seus praticantes no cotidiano.⁴ Passados ¾ de século, o filme nos deixa a imagem tocante de que existe um mal-estar constante, que nos faz indagar sobre a futuridade da própria escola. A escola precisa ser *vencida*? O que deve acontecer *pro dia nascer feliz*?⁵ O que corre nas escolas, particularmente naquelas frequentadas pelos indivíduos mais fragilizados pelas ações/políticas de poder dominante (econômico, social, cultural), é que garotos e garotas interditam os currículos apresentados, com planos de rebeldia, sabotagens, desordens – mas nunca com apatia⁶.

Mas o cinema tem feito mais do que mostrar rebeliões nas escolas. Ele também produz narrativas pedagógicas visando ao acolhimento de práticas modificantes, alternativas. A pedagogia da imagem do cinema pode ser inquietante também através das suas fabulações – a procura de *praticantes* que queiram caminhar com as virtualidades que produz. Tornar as *imagens* parte do pensamento pedagógico e da estética das ações educativas e aí ver realizar as expectativas de Almereyda (militante anarquista, pai de Vigo) a respeito do *serviço* do cinema: progresso, justiça e beleza. Este outro eco para as imagens, como também desejava o próprio Vigo.

Garotos

Caussat – Colin – Bruel – Tabard

*É o morto. Vamos sair daqui.*⁷

Hei, garoto feijão!

Tinha um morto com a gente.

Olhe o Sr. Pête-Sec... Mais um ano chato pela frente. – Você acha?

Um garoto imita sons de animais.

Ele pode ir, senhor? Ele está com dor de barriga.

Pode ir, não ligue para esse idiota.

⁴ “A representação da História na obra de um grupo significativo de cineastas nos permite considerar que este segmento do cinema brasileiro se instituiu, no dizer de outro historiador, Pierre Nora, como ‘lugar de memória’ onde diretores, roteiristas, atores e produtores, bem como o próprio público que prestigiou os filmes, se esforçaram em retomar e monumentalizar certos acontecimentos ou problemáticas da História do Brasil” (cf. SOARES; FERREIRA, 2006, p. 12).

⁵ “Pro dia nascer feliz” é título de um documentário brasileiro, de 2007, dirigido por João Jardim, que também trata da vida nas escolas.

⁶ Significativo, entre as representações da escola no cinema, com ênfase na composição diferenciada e culturalmente hierarquizada da população, característica das dinâmicas do imperialismo e da atual globalização, importante lembrar a recente produção francesa *Entre les murs* (“Entre os muros da escola”, no Brasil).

⁷ Em itálico, serão reproduzidos diálogos ou episódios do filme.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

De novo.

Meus amigos, aqui está. Nossa conspiração está pronta. Todos os domingos ficamos de retenção, precisamos fugir. Aqui estão sôtão e a munição.

No grande dia, a gente iça a bandeira.

Um menino abre a porta da cabine onde um colega estava sentado no vaso, que reage sem jeito, com as calças no joelho.

Alguém pegou o meu chocolate.

Ele está xeretando de novo? Me dêem seus potes de cola.

Mamãe, feijão de novo!

Feijão!

Feijão!

Abaixo a mãe feijão!

A gente deteste feijão!

Fazem uma guerra de comida.

Tabard tem um esconderijo. – Ele tem? Onde?

Bem, se você não sabe, fique quieto!

Me largue!

Bem, eu lhe digo: merda!

Sr. Professor, eu digo: merda!

A guerra está declarada! Abaixo os professores! Vamos fazer a revolução!

Liberdade ou morte! Nossa bandeira precisa ser hasteada!

Fiquem firmes amanhã!

Vamos bombardear com livros velhos, latas de lixo e botas fedidas!

A munição está no sôtão!

Vamos bombardear os velhos bonecos do dia da celebração!

Vamos lá! Adiante!

Professor

Então, meu garoto, não está anotando esta manhã? Assim está melhor. Meu garoto, eu estava só dizendo...

Cozinheira

Sim, senhor Supervisor Geral, feijão de novo. Sempre feijão. Não posso dar feijão todos os dias para essas crianças.

Inspetor Pète-Séc

Comporte-se, Caussat! As férias acabaram!

Dupont, ao pé da minha cama!

Quem está aí? E o Dupont? Eu não chamei vocês. Agora fiquem aqui até as onze.

De pé! De pé! Vamos, vamos! Vocês estão surdos? Vamos, de pé!

*Vocês querem um zero em comportamento? Atenção.
Aos seus lugares. Não! Não! Caussat e Colin, tragam-me os seus livros de Álgebra!
Não, não precisa. Zero de comportamento, com retenção no domingo.
Caussat e Colin, para a sala do diretor! Querem ficar de retenção?*

Diretor

*Inspetor-geral, por favor, venha até a minha sala.
O dia da celebração está perto. É a nossa pequena festividade, não é? Não quero
confusão, nada de bagunça. A propósito, atenção com Bruel, Caussat e Colin. Quanto
a Huguet, o que me conta é muito preocupante. Enfim, inspetor-geral, você me diz
que Tabard e Bruel não estão se comportando direito. Compreende a imensidão da
nossa responsabilidade moral?
Olha só, juntos ainda. Essa amizade se tornou excessiva. O inspetor-geral tem razão.
Eles precisam ser vigiados.
Entre. Sente-se. Meu pequeno, sou quase como o seu pai. Na sua idade, há certas
coisas, não é mesmo? Bruel é mais velho que você. Sua natureza, sua sensibilidade,
não é mesmo? Neuropatas, psicopatas...⁸
Tabard! Meu garoto, o conselho disciplinar consentiu sob a forte pressão do seu
generoso professor de grande magnanimidade, Sr. Viot... consentiu por consideração
por sua família e por você e por ocasião de nosso dia de celebração amanhã lhe
perdoar. Especialmente por você ter decidido se desculpar em público. Desculpas
que só têm valor se repetidas diante de seus colegas. Nós estamos esperando. Bem,
nos diga, o que você quer nos dizer. Diga o que você quer dizer então.*

Inspetor-geral Bec-de-Gaz

Ao lado do inspetor Pète-Séc e do diretor, o inspetor-geral Bec-de-Gaz é um personagem proeminente na vigilância escolar. No entanto, não há diálogos para salientar seu autoritarismo. Bec-de-Gaz não aparece falando. O que está à vista não é o que diz, mas a protuberância dos seus atos. É através deles que a face mais insidiosa do controle (da tentativa de controle) é estudada por Vigo. Uma exceção, possivelmente⁹, acontece em uma cena no dormitório. Pète-Séc levanta-se e logo procura acordar os rapazes, que resistem. A porta se abre e aparece a figura do inspetor-geral. Enquanto atravessa o dormitório, os rapazes vão ficando

⁸ Gomes (1984, p. 122) apresenta uma versão mais compreensível deste diálogo, que na legenda da edição brasileira do filme de Vigo parece incompleta: “Bruel é mais velho que você. Sua natureza, sua sensibilidade... Já a dele, não?... é de psicopata, de neuropata... Como posso explicar?”

⁹ Em uma e outra passagem do filme há imprecisão para identificar o autor do diálogo. É preciso considerar.

de pé na cama, demonstrando/simulando reverência. Quando Bec-de-Gaz fecha a porta, na outra extremidade do dormitório, deixando o local, logo os garotos vão retornando para a posição de dormir. Bec-de-Gaz retorna inesperadamente e diz: “Bruel, Cassaut, Colin. Zero em comportamento e retenção no domingo”. Neste momento, o gesto traiçoeiro de Bec-de-Gaz será emblemático para toda a sua conduta no cotidiano da escola.

O inspetor-geral será visto, em todo o filme, em atitudes de onipotência (cuja presença deve inibir qualquer tentativa de burla dos escolares) ou de observação dissimulada. Em pé no pátio, sua existência sugere a capacidade de inibir qualquer ação comprometedora da ordem. Bec-de-Gaz está também sempre olhando através dos vidros, abusando da transparência para ver o que está acontecendo na sala de aula. As duas posturas são complementares. Sua aparição deverá ser suficientemente intimidadora ao mesmo tempo que procura saber o que estão fazendo quando está ausente. Jogo claro-escuro que mira, principalmente, a produção de interstícios, oportunos para a virtual desobediência e a ação pedagógica da punição. Mais até do que obter o controle, a satisfação da aplicação da pena. Um gozo excessivo que, para ser realizado, transforma-o em devasso e perverso. Em uma cena, aproveita a ausência dos alunos na sala de aula para investigar, revirar e até apanhar coisas entre os pertences dos alunos. Embora não apareça mais falando, na sala do diretor priva de uma comunicação privilegiada, recompensadora: “o inspetor-geral tem razão”. Bec-de-Gaz é um manual da perfídia que pode ser praticada pela autoridade escolar.

Bedel Huguet

O inspetor Huguet é um personagem mágico¹⁰. Sua aparição no filme, logo no princípio, deixa ver como se comportará diante das armadilhas juvenis: não irá interromper, apesar da vigilância que deveria exercer. Desligamento do seu trabalho que será substituído pela participação ativa na insurgência dos garotos. Huguet possui uma atmosfera aérea, lunática ou excêntrica, que, longe de representar uma postura alheia (estranha) ao cotidiano da escola, sugere a imagem de um homem sonhador de outras práticas educativas e que não se furta à aliança com os garotos diante das suas agitações. Em um vagão do trem que traz Cassaut e Bruel das férias e conduz para o retorno às aulas,

¹⁰ Gomes (idem, p. 103) chamará de “personagem feérica” o inspetor Huguet, interpretado pelo ator Jean Dasté, também militante libertário.

Huguet dorme descuidado. Os dois se revezam em mostrar as brincadeiras aprendidas nas férias e até um charuto resolvem fumar, infestando a cabine de fumaça. Olham para Huguet e um deles diz: “É o morto”. Diante de tudo o que já haviam feito, sem esboçar qualquer reação, o homem que os acompanhava só poderia estar “morto”. Exanimação que permitirá interromper a monitoração dos alunos para ingressar na própria rede de aspirações juvenis de liberação – apresentada de forma onírica ou fabulosa por Vigo.

A cena seguinte, com a participação do inspetor Huguet, se dá no pátio, quando Cassaut, Colin e Bruel organizam um complô. Ele atravessa o pátio, passando próximo dos garotos, e observa. Quando se depara com a presença do inspetor-geral, retorna para o local onde os três estavam reunidos e fica diante deles, escondendo o plano da revolta (desenhado em uma grande folha). Excitando o conhecimento da sua extraordinária personalidade, depois que os garotos abandonam o local para se reunirem novamente em uma sala de aula, Huguet prossegue seu trabalho de conferência realizado como inspetor: dois meninos fumam nas cabines que servem de banheiro. Para ao lado e permanece como se nada de *anormal* estivesse acontecendo. Uma bola, então, corre até as suas mãos. Apanha e corre com ela, arrastando os meninos na brincadeira. Bec-de-Gaz se aproxima e Huguet devolve a bola fingindo *normalidade*. Caminha. Em uma das mãos tem uma bengala e com a outra levanta o chapéu para cumprimentar o inspetor-geral. Já fora do seu alcance, mas mirando Bec-de-Gaz, novamente levanta o chapéu comicamente e prossegue a sua caminhada, imitando o andar característico de Carlitos, agora já observado com curiosidade pelos meninos. Filmado de costas, é uma transmutação que acontece. O chapéu da reverência educada à autoridade do inspetor-geral e a bengala que possui, com o jeito de andar, levam-nos imaginativamente ao universo terno de Charles Chaplin – bem longe da severidade prescrita para aquela escola¹¹.

Assim como ocorre com o inspetor-geral, Huguet também não tem diálogos significativos na história. Circunstância que acentua a comparação entre os dois personagens e as duas concepções de escola que se estabelecem no filme. Existe a escola do rigor (e terror) cotidiano e da celebração para personalidades honoríficas externas. Existe também a escola da vivência mais comunicativa e dialógica, suposta pelo comportamento de Huguet. Uma escola mais centrada

¹¹ “O ensino, segundo Vigo, deve ser o lugar da formação da personalidade livre. É por isso que surge o inspetor Huguet, que consola o espírito vingativo dos garotos. Com ações diferentes das dos outros adultos, ele distrai e diverte os meninos, imitando Carlitos – representante do cinema caro a Vigo – e injetando doses de liberdade. Podemos considerá-lo como gerador da subversão que cuida das almas sensíveis dos garotos maltratados” (cf. MARINONE, 2009, p. 140).

nos investimentos e nas autenticidades juvenis, sem concessões para exploração destas existências. Em uma oportunidade, quando Huguet se dirige aos meninos por meio de palavras, quando se ocupa de tomar conta do estudo na sala de aula, diz: “Aos seus lugares! Vamos!” Logo os estudantes iniciam suas ações condenáveis. Em uma delas, um garoto resolve caminhar ‘plantando bananeira’. Huguet ajuda. Diz: “Devagar”. E resolve mostrar como é: “Vejam isso”. Enquanto o diretor faz discursos moralizantes, Pète-Séc emite comandos, e Bec-de-Gaz espiona, todos com a previsão da punição, Huguet conversa e se mistura com eles. Desviante é outra escola que imagina e pratica.

Uma das sequências mais poéticas do filme é o passeio de Huguet com os garotos. Alegres, caminham e cantam. Em uma esquina, Huguet desvia (novamente) do sentido percorrido pelos garotos e segue para outro lugar. Bec-de-Gaz surpreende o inspetor saindo de um café, sem a presença dos garotos, que deveria acompanhar e cuidar. Prosseguindo sua caminhada, um *close* da câmera se detém no seu rosto e mostra um olhar que é devaneio e um sorriso contente do instante vivido. Sonho e contemplação desmaterializando da vida o artificialismo dos momentos honoríficos, uniformes e lineares. Reagindo à prostração ensinada nas escolas, com seus caminhos e descaminhos, cruzamentos e pessoas inesperadas, a rua é uma via sedutora para outras pedagogias do olhar. Não é preciso expiar indecentemente, como faz Bec-de-Gaz. Uma encantadora mulher aparece. Huguet é gentil e amável para demonstrar seu prazer. Os rapazes já estão novamente com ele e aprendem agora sobre o cultivo da beleza. Sem comandos, Huguet é também um mestre para ensinar a arte da paquera cortês. E como inspetor, é, na verdade, um professor insuperável. Mesmo quando confunde a batina de um padre com o vestido da mulher que persegue e, atrapalhado, vê escapar, sem poder reter, parte dos seus sonhos expostos...

1, 2, 3, conseguimos, vamos, vamos!

O brado que serve de subtítulo para o final deste artigo é o último diálogo que aparece no filme. De cima do telhado da escola, Caussat, Colin, Bruel e Tabard promovem a revolta organizada, estragando o dedicado dia de festividade e celebração. Uma bandeira negra, com a imagem rebelde de uma caveira, serve de emblema para a tomada da escola. No pátio, outros garotos regozijam-se com o acontecimento e recebem a bandeira da vitória enquanto jogam no chão a tricolor bandeira nacional. Protegidas, as autoridades presentes apenas observam. A câmera fecha com os rapazes de costas, caminhando para

o plano mais elevado do telhado e vibrando com as mãos para cima. Na França, “Zero em comportamento” foi logo proibido. Em todo o filme, são inúmeras as cenas de desobediência e rebeldia, culminando com a conquista da escola, diante da autoridade da direção e da autoridade externa, moral e cívica, do padre e do delegado. Então, se examinarmos o filme em perspectiva, insubordinações rarefeitas acumulam-se até que o dia da revolta acontece com a vitória final – a escola foi capturada, sem que as autoridades pudessem impedir. Mas, neste caso, o próprio final parece inverossímil. Não parece factível manter a escola sob controle dos alunos. Uma análise das imagens de “Zero em comportamento” pode sugerir outra concepção para a própria revolta.

Uma das leituras possíveis para o acontecimento final do filme não é a admissão de que a escola finalmente foi derrubada e as autoridades derrotadas. As cenas da batalha têm outra dureza para dizer. *Educar é impossível*. A impotência da escola não é a contenção dos alunos, mas conseguir realizar integralmente o que propaga como dever: normalização, civilização, correção. A insolência estará sempre presente, com o domínio ou não da escola pelos estudantes. Esta é a praga disseminada em todo o filme. Escolher quatro garotos para executar uma vigilância ostensiva e punir sistematicamente (como fazem as autoridades da direção escolar no filme) ou colocar a questão sobre o que fazer com crianças e jovens que não respeitam ninguém é uma tentativa de circunscrever a inconveniência escolar e anular potências indisciplinadas, coisa improvável de acontecer. A vida mesmo é extravagante – ela é um *passeio* desobediente, como as andanças de Huguet pelas ruas. A vida é um absurdo, portanto, está fora de controle. Vigo extrapola os limites da realidade (o que supostamente realmente existe) em uma cena no dormitório, na noite que antecede a revolta. Os garotos fazem uma guerra com os travesseiros, que *explodem*. Penas que voam e criam um ar sublime, atingido também pela filmagem, em câmera lenta e pela música composta para o episódio. A bagunça/loucura é geral. Uma procissão-carnaval se inicia. É possível ver o pênis de um rapaz, sentado em uma cadeira que é erguida. Pète-Séc é amarrado na cama, que também é erguida, enquanto permanece dormindo.

Não há monitoração escolar que se realize competentemente. E não é porque um dia a escola será feita refém dos estudantes. A inversão acontece a todo instante. O cotidiano escolar é pedagógico. É ali que tudo é visto/presentido razoavelmente. A vista do cotidiano permite analisar a própria ambiguidade do poder, que escorrega como se pudesse, como coisa, passar de mão em mão, manuseado por todo mundo, autoridades ou não, inspetores ou alunos. Admitir que educar, afinal, é impossível não é um niilismo. É um sopro (impulso prodigioso) desconfiado, mas fascinante

para considerar uma educação possível. Ela começa atenciosa, às vezes de onde menos se espera. Diz a cozinheira, com algum atrevimento: “Sim, senhor Supervisor Geral, feijão de novo. Sempre feijão. Não posso dar feijão todos os dias para essas crianças”. Ou o inspetor Huguet, amável: “Devagar”. A educação possível pode iniciar assim: movente, sem fixar a própria autoridade/identidade de quem ensina. E também comovente, que entenece e suaviza. Sem garantias, incerta, apenas encarnada.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. *Aprendendo nas Transgressões*. In: *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 135-149.

BARROS, Armando Martins, *Educando o Olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo*. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 199-206.

BENTES, Ivana. *O Cinema como Virtualização*. In: BENTES, Ivana (org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. p. 7-9.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Paulo Emilio Salles. *Jean Vigo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARINONE, Isabelle. *Cinema e Anarquia: uma história “obscura” do cinema na França (1895-1935)*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. *Introdução*. In: SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge (orgs.). *A História Vai ao Cinema: vinte filmes brasileiros comentados por historiadores*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 11-15.

AUTORES

Adriana Fresquet. *Licenciada em Ciências Psicopedagógicas e Profesorado de Enseñanza Primaria na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação Santa María de los Buenos Aires (FHCE) da Pontifícia Universidade Católica Argentina (UCA), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (2000), doutorado em Ciências Psicopedagógicas FHCE/UCA (1999), pós-doutorado em Cinema, Infância e Educação pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta em Psicologia da Educação e pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, pesquisando as relações entre cinema e educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Cinema para Aprender e Desaprender CINEAD. Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Psicologia da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, cinema, criatividade, psicopedagogia, infância e educação infantil.*

Ana Laura Corrêa. *Professora adjunta de Literatura Portuguesa do curso de Graduação em Letras do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília; professora de Literatura Brasileira do Programa de Pós-graduação em Literatura e Práticas Sociais do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília, pesquisadora do Grupo Literatura e Modernidade Periférica. Professora de Literatura Brasileira do eixo de Linguagens do curso de Licenciatura em Educação no Campo, da FUP / UnB. Possui mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília (1991) e doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (2004). Linha de pesquisa: crítica da história literária (literatura e sociedade; centro e periferia; formas estéticas e processo social; reificação, trabalho e produção literária; sistema literário nacional e formação da nação).*

Ana Lúcia Soutto Mayor. *Possui graduação em Português e Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984), graduação em Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente é professor de*

ensino de 1º e 2º graus da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, cinema brasileiro, narrativa poética, em sua interface com a filosofia, e educação.

André Bueno. *Possui Graduação em Letras Vernáculas e Inglês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1975), Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1979), Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987) e Pós-Doutorado na área de Letras Modernas pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2008). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo Professor da Faculdade de Letras desde 1980. É Consultor Científico do CNPq, CAPES, FAPERJ, UFRJ e FAPESP. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes campos de pesquisa: Modernidade, Teoria Crítica, Literatura e Sociedade, Cultura Brasileira Moderna. É coordenador, com Luis Augusto Fischer, do Grupo de Pesquisa Formação do Brasil moderno: literatura, cultura e sociedade. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 1991.*

André Villar. *Graduado em Educação Física pela Universidade Gama Filho, graduado em Filosofia e pós-graduado (lato sensu) em Filosofia Contemporânea pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), doutorando pela Escola de Serviço Social da UFRJ. Atua nas áreas de crítica da economia política, crítica do valor, criminologia e filosofia da barbárie.*

Aristóteles Berino. *Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Brasileira e Estudos Culturais em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventudes, currículo, pedagogia da imagem, cidade, governamentalidade, cultura e identidades.*

Bernard Herman Hess. *Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (1996), mestrado em Letras e Lingüística pela Universidade Federal de Goiás (2000) e doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (2006). Atualmente é consultor do Ministério da Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas:*

crítica literária, literatura, ontologia, dialética e estética.

Deane de Castro e Costa. *Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (1999) e doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (2004). Foi professora da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é dedicação exclusiva da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente no seguinte tema: ensino; literatura.*
possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (1999) e doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (2004). Foi professora da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é dedicação exclusiva da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente no seguinte tema: ensino; literatura.

Felipe Brito. *Possui bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2002) e em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), mestrado em Sociologia e Direito pelo Programa de Pós Graduação de Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (2005) e cursa doutorado na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Direito, e Filosofia, com ênfase em Filosofia do Direito e Criminologia, atuando nos seguintes temas: crise da regulação política e análise crítica do direito e das instituições, crítica da violência constitutiva da socialização capitalista.*

Frente Popular Darío Santillán. *A Frente Popular Darío Santillán é um movimento social e político. Surge em 2004 na Argentina a partir da articulação de diversas organizações, majoritariamente de trabalhadores desempregados. Seu nome é uma homenagem aos companheiros mortos em luta: Darío Santillán, jovem de 21 anos integrante do MTD Anibal Verón, e Maximiliano Kosteki, assassinados em Junho de 2002 durante a jornada de luta desenvolvida na Puente Pueyrredón, Avellaneda, Buenos Aires. A Frente Popular Darío Santillán pertence a geração de organizações jovens da Argentina, cujos antecedentes foram a crise da década de 1990 e os acontecimentos de 2001. Tem como princípios a democracia de base, a autogestão, a luta permanente e a formação/educação popular.*

Gregório Galvão de Albuquerque. *Possui graduação em Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense (2008) e Curso Técnico em Administração*

Hospitalar pela Fundação Oswaldo Cruz (2001). Pesquisador do Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (NUTED/EPSJV). Pós-graduando do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. (EPSJV). Integra o Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais em Saúde da EPSJV/Fiocruz. Atua na área de Educação Audiovisual voltada para a formação de jovens do Ensino Médio.

Isabel Brasil. *Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1978), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro cedida à Fundação Oswaldo Cruz, onde atua como Diretora da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Trabalho e Saúde atuando principalmente nos seguintes temas: educação e políticas de formação em saúde, educação profissional, educação do trabalhador, qualificação profissional e educação do campo.*

Leandro Machado dos Santos. *Possui graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia de Campo Grande (2007). Cursa o Mestrado Acadêmico em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é Pesquisador Assistente do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos (UFRRJ), atuando na Pesquisa Educação Popular e Democracia no Brasil: Um fio da meada perdido? Atua na área de Sociologia, Filosofia e Educação Popular.*

Manoel Dourado Bastos. *Doutor em História e Sociedade pela Unesp (Assis). Possui graduação em Comunicação, com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Brasília (2002) e mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea pela mesma Universidade de Brasília (2004). É integrante do grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da UnB, bem como do Núcleo de Pesquisas Histórias e Linguagens Artísticas, do Departamento de História da Unesp/Assis. Tem experiência na área de História e Cultura, com ênfase em História Social da Música Popular Brasileira, bem como na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação e Cultura Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil contemporâneo, cultura brasileira e experiência musical brasileira, teorias do jornalismo e da*

comunicação, tradição crítica, estética e indústria cultural.

Marília Campos. *Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e doutorado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Coordena o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui experiência nas áreas de Gestão Participativa, Educação Popular, Movimentos Sociais e Produção Audiovisual.*

Marildo Menegat. *Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é professor adjunto III da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política, Teoria Crítica e Estudos de Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: barbárie, violência, teoria política, criminologia crítica, cultura popular, estética.*

Maurilio Botelho. *Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), mestrado e doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professor adjunto da UFRRJ. Pesquisador na área de Geografia e Sociologia com ênfase nos seguintes temas: relação campo - cidade, urbanização, crítica da economia política, teoria do valor e sociologia do trabalho.*

Pedro Rocha de Oliveira. *Graduado em Filosofia pela UERJ (2002), Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005), Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009), com a tese Estetização da Realidade: Ideologia e Arte sob o Capitalismo Tardio. Desenvolveu pesquisa sobre estética modernista e crítica da economia política na Universidade de Manchester, Reino Unido, durante o ano de 2007-2008. Professor Adjunto da UFJF. Tem experiência nas áreas de teoria do conhecimento e pensamento político em Kant, Hegel e Adorno.*

Rafael Litvin Villas Bôas. *Graduado em Jornalismo (2001), mestre em Comunicação Social (2004), e doutor em Literatura Brasileira (2009) pela*

Universidade de Brasília. Professor Adjunto da Universidade de Brasília. Coordena a área de habilitação em Linguagens da Licenciatura em Educação do Campo. Integra o Grupo de Pesquisa Literatura e Modernidade Periférica. Tem experiência nas áreas de educação do campo e cultura popular, literatura e teatro brasileiro, estética e comunicação, questão agrária e representação estética da realidade, políticas públicas na esfera da cultura e dinâmicas sócio-culturais da vida camponesa. Pesquisa as conexões da vida social com a literatura, teatro, televisão e cinema por meio da articulação dialética entre forma estética e processo social e pelo viés das formas hegemônicas e contra-hegemônicas de representação da realidade.

Roberta Lobo. *Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Coordena o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos da UFRRJ. Integrante como professora permanente do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Coordena o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Tem experiência na área de História, Filosofia e Educação Brasileira atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Movimentos sociais; Teoria Crítica, Tecnologia e Educação; Produção Audiovisual e Estética.*

Valter Filé. *Professor Adjunto do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ - Campus Nova Iguaçu-RJ. Sua atuação integra prática pedagógica, pesquisa e desenvolvimento de ações, tanto dentro dos espaços acadêmicos quanto fora. Seus principais projetos foram: A TV Maxambomba, a TV Pinel, o Projeto Puxando conversa - que mescla tradição e modernidade, linguagem audiovisual, memória e narrativas do samba carioca, como possibilidade de pensar sobre os movimentos de identificação e socialização dos negros e pobres na cultura branca, hegemônica, Rio de Janeiro - tema de sua pesquisa de doutoramento; Projeto Ciência por aí, desenvolvido no Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ (Casa da Ciência) que pretende ser um espaço para o estudo das tecnologias e sua influência na educação e nas relações cotidianas das pessoas. É membro do LEAFRO e do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais.*

Verônica de Almeida Soares. *Possui graduação e Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997) e graduação e Licenciatura Plena Em Educação Física e Desportos pela Universidade*

Federal do Rio de Janeiro (1977). Atualmente é bolsista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor docente I - Secretaria Estadual de Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Leitura de Imagem, Fotografia, Cinema, Vídeo, Televisão, Artes Plásticas, História da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: construção do olhar, arte e saúde, arte-educação, cinema e artes plásticas.

Zeca Ferreira. *Historiador, mestre em Cinema pela USP. Pesquisador e produtor audiovisual do Núcleo de Tecnologias Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). Integra o Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais em Saúde da EPSJV/FIOCRUZ. Tem experiência nas áreas de História do Cinema, Produção Cinematográfica e de Educação Audiovisual voltada para a formação de jovens do Ensino Médio.*