

Cultura, politecnia e imagem



Gregorio Galvão de Albuquerque
Muza Clara Chaves Velasques
Renata Reis C. Batistella
Organizadores

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Presidente

Nísia Trindade Lima

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE

JOAQUIM VENÂNCIO

Diretor

Paulo César de Castro Ribeiro

Vice-diretora de Ensino e Informação

Páulea Zaquini

Vice-diretora de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

Marcela Pronço

Vice-diretor de Gestão e Desenvolvimento Institucional

José Orbilio de Souza Abreu

RIO DE JANEIRO • 2017

CULTURA, POLITECNIA E IMAGEM

Gregorio Galvão de Albuquerque
Muza Clara Chaves Velasques
Renata Reis C. Batistella
ORGANIZADORES



Copyright © 2017 dos organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

Revisão

Lisa Stuart

Gloria Regina Carvalho

Projeto gráfico e diagramação

Marcelo Paixão

Capa

Cynthia Macedo Dias

Ilustração da capa

Marina Batista de Albuquerque

Ilustrações

Gabriel Carvalho Bertassone Avila

Marina Batista de Albuquerque

Nathalia Knopp Ferreira

Conselho de Política Editorial

André Dantas (EPSJV) - Coordenador Executivo

Bianca Côrtes (EPSJV)

Carla Martins (EPSJV)

Cátia Guimarães (EPSJV)

Grasiele Nespoli (EPSJV)

José Roberto Franco Reis (EPSJV)

José dos Santos Souza (UFRRJ)

Luís Maurício Baldacci (EPSJV)

Márcia Teixeira (EPSJV)

Ramon Peña Castro (EPSJV)

Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio/Fiocruz
Av. Brasil, 4.365 - Manguinhos
Rio de Janeiro – RJ
www.epsjv.fiocruz.br
(21)3865-9797



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

A345c Albuquerque, Gregorio Galvão de (Org.)
Cultura, politecnicia e imagem / Organização de Gregorio Galvão de
Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella.
- Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.
318 p. : il.
ISBN: 978-85-98768-97-7

1. Educação. 2. Politecnicia. 3. Cultura. 4. Imagem. I. Velasques,
Muza Clara Chaves. II. Batistella, Renata Reis C. III. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

CULTURA, EDUCAÇÃO, TRABALHO E SAÚDE

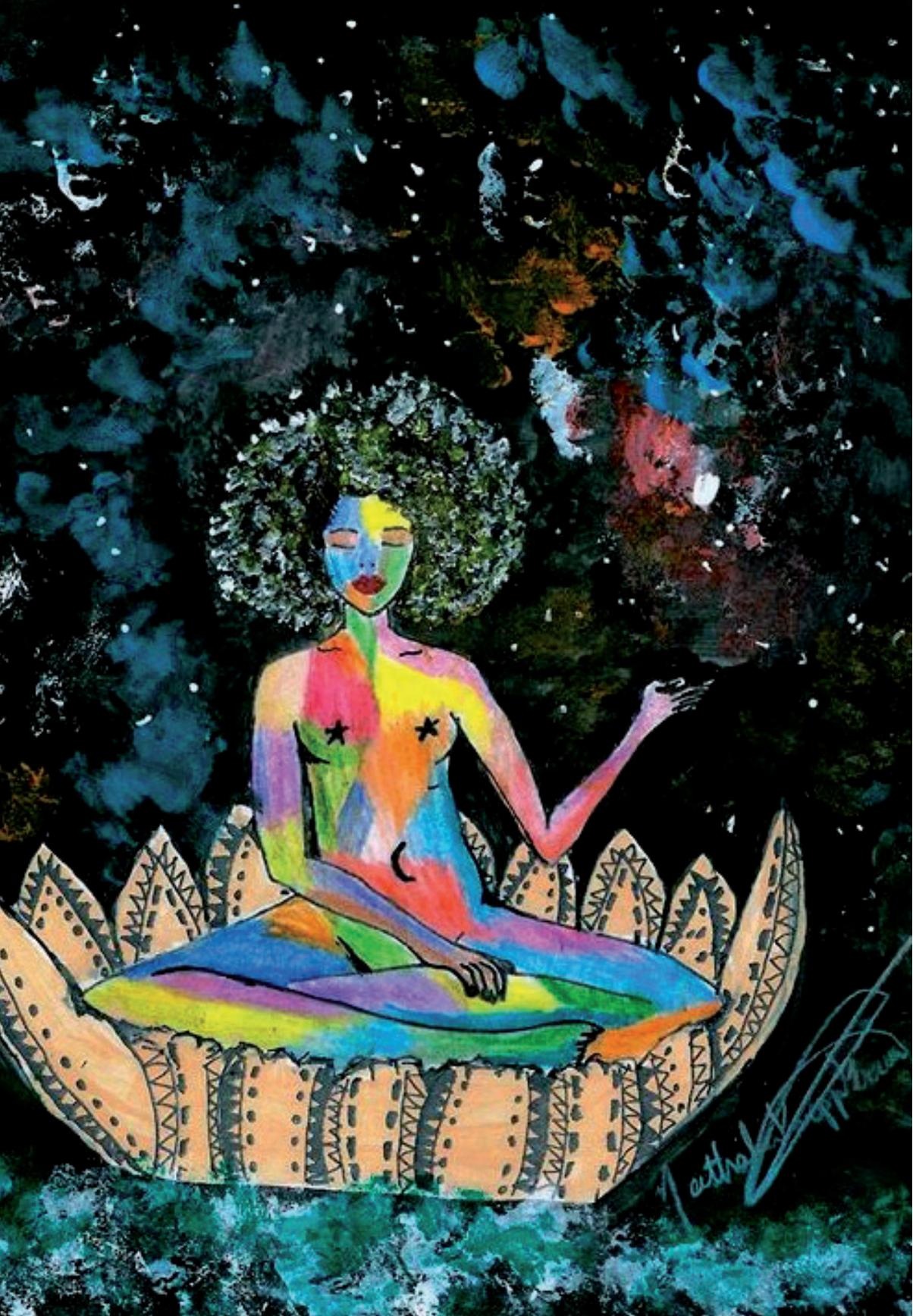
- 25 A era da cultura
Maria Elisa Cevalco
- 49 Cultura e “algo que não é cultura”:
um debate a partir do marxismo inglês
Marcelo Badaró Mattos
- 65 Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua
relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo
Marise Nogueira Ramos • Raquel Barbosa Moratori
- 91 Cultura do trabalho como cultura de classe: anotações para o estudo
e a fabricação da história dos trabalhadores da saúde
Muza Clara Chaves Velasques
- 113 Saúde e cultura: contribuições da perspectiva
antropológica para o processo saúde–doença–cuidado
Ana Lúcia de Moura Pontes

CULTURA, EDUCAÇÃO E IMAGEM

- 127 “Tenho uma imagem, logo existo”: a arte do espetáculo e a pobreza da experiência no contexto do fetiche da imagem
Gregorio Galvão de Albuquerque
- 147 O trabalho com imagens nos processos formativos escolares: o que levar em conta?
Eveline Algebaile
- 159 Docência e estética: armas contra o habitual
Roberta Lobo
- 175 O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Gregorio Galvão de Albuquerque • Cynthia Macedo Dias
João Paulo Rodrigues dos Santos • Hugo Rodrigues Marins
- 191 Imagem, perfil: conversações, identidades e a educação audiovisual
Cynthia Macedo Dias
- 215 O uso do audiovisual no trabalho de integração
Marina Freitas Garcia • Renata Reis C. Batistella

CULTURA E CINEMA

- 229 “Terra em Transe” e o Golpe de 1964
José Victor Regadas Luiz
- 257 O documentário como fonte de pesquisa social
Maria Ciavatta
- 275 Cinema político na América Latina: a construção do *Nuevo Cine Latinoamericano*
Mariana Siracusa Nascimento
- 289 Tempo, montagem e narrativa: o reemprego de imagens em “Santiago” (2007), de João Moreira
Jean Carlos Pereira da Costa



APRESENTAÇÃO

Cultura, politecnia e imagem reúne artigos sobre diferentes dimensões da *cultura*, ampliando e ressignificando o termo para além de uma leitura que o vincula apenas às expressões das manifestações culturais mais imediatas das sociedades. Com a proposta de acender a discussão em torno da cultura, a obra pretende trazer um aprofundamento teórico sobre o assunto, somando-o às experiências do cotidiano escolar e àquelas ligadas à produção da imagem nas suas variadas formas de expressão. Apresenta ainda reflexões da cultura nos campos do trabalho e da saúde, integrando-os. Os artigos contidos nesta coletânea problematizam a cultura em sua dimensão material e simbólica da vida social, contribuindo para o aprimoramento de professores e alunos no desenvolvimento de valores e instrumentos para a compreensão crítica da realidade na qual estamos inseridos.

Este livro é resultado do amadurecimento das discussões que pautam o trabalho cotidiano do Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (Nuted) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), uma unidade da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Ao longo de sua trajetória, o Nuted consolidou suas atividades de ensino, produção tecnológica e pesquisa no campo do audiovisual, dentre outras, com a criação da disciplina de Audiovisual no ensino médio e a realização anual da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio.

O núcleo não percorreu os caminhos mais fáceis na aplicação das tecnologias educacionais, nos quais estamos acostumados a ver mera transposição para as salas de aula de produtos redutores da construção de olhares críticos de alunos, professores e demais trabalhadores da área da educação e da saúde. Essa opção lhe permitiu ser um espaço de busca da aproximação das tecnologias da educação

às ações pedagógicas, no qual a reflexão crítica – compartilhada pelo diálogo com os diferentes laboratórios que constituem a EPSJV – assumiu a função de mediar as relações entre alunos e professores-pesquisadores com as tecnologias que lidam com a informação e a imagem.

Tendo como ponto de partida a discussão sobre a imagem nos seus processos de produção e ensino, o Nuted se deparou com uma questão que precisava enfrentar. Embora a produção de imagens no mundo contemporâneo tenha se tornado algo constitutivo do nosso dia a dia, as análises sobre a(s) imagem(s) não foram capazes de avançar nas discussões para além dos círculos acadêmicos e dos núcleos produtores de imagens instituídos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o mesmo não ocorre com o estudo sobre as imagens. Seu estudo sistemático ainda não alcançou os espaços escolares, por mais que de imagens sejam compostos o cotidiano e o imaginário do homem contemporâneo.

Assim, é necessário construir o conhecimento a partir da imagem e por meio do entendimento e do questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante, que, mediante o fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, “oculta” a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material. Assim, é possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social ou como produtora de sentidos e retrato de uma ou de várias culturas.

Que tipo de conhecimento é produzido quando se lida com a imagem? Que tipo de conhecimento é produzido quando se lida com a imagem na educação? Quais os significados da produção da imagem na cultura da sociedade capitalista? Como podemos articular cultura e imagem? A fim de responder essas e outras indagações, voltamo-nos para um estudo mais aprofundado sobre o conceito de cultura, entendendo que tratar desse conceito e da crítica da cultura e da imagem na educação e no trabalho é saber articular problemas epistemológicos, estéticos, existenciais, sociopolíticos e econômicos da sociedade contemporânea.

Acreditamos que o livro *Cultura, politecnia e imagem* contribuirá para a problematização e a sistematização da discussão, desconstruindo a naturalização e a fetichização da imagem no sistema capitalista e alargando a compreensão do conhecimento dos sentidos da cultura. A crítica da cultura, em tempos da sociedade do espetáculo e do fetiche da imagem, cumpre um papel importante na formação dos alunos, como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração crítica sobre a realidade à sensibilidade.

Diante desse contexto, é preciso que o processo de formação produza reflexões sobre a cultura e possibilite a análise da imagem fora do lugar comum, quando se apresenta como uma suposta “neutralidade” ilustrativa e de democratização visual. Assim, é possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social, seja como produtora de sentidos e retrato de uma ou de várias culturas.

“Cultura”, “culturas”, “ter cultura”, “ser culto”, “cultura artística”, “cultura popular”, “cultura erudita”, “cultura política”, “cultura de classe”: poderíamos continuar listando um sem-número de termos nos quais a palavra cultura é (res) significada, traduzindo, assim, os usos (e abusos) que o seu sentido polissêmico permite. Geralmente, acostumamo-nos a entender o termo “cultura” a partir de uma leitura direta das manifestações culturais – incluindo as diferentes ramificações da produção artística nas sociedades. Avançar no estudo da cultura é perceber a necessidade de nos debruçarmos sobre os seus significados historicamente construídos, entendendo, assim, a sua materialidade. Qual a visão hegemônica sobre a cultura hoje? Como essa visão foi construída? Quais as noções de cultura fabricadas? Quais as imagens que nossa cultura elege como representativas? Essas e outras indagações, nascidas na sala de aula, encontram respostas a partir do mergulho que aqui efetuamos para um amadurecimento teórico crítico.

Ao darmos materialidade à cultura, somos capazes de captar os valores, os costumes, as crenças e as práticas que constituem as expressões da vida de um grupo específico, traduzindo o significado da produção da cultura em determinada parcela da sociedade e a amplitude de suas relações sociais e de classe. A esse olhar somamos a compreensão da relação entre a produção da cultura e as diferentes dimensões da sociedade que a produz. Devemos estar atentos para a via de mão dupla que liga as experiências individuais às coletivas. São essas experiências, produzidas na vida material, que nos revelam os conflitos e as lutas sociais capazes de ampliar o nosso entendimento sobre o conceito de cultura.

Partindo de uma reflexão sobre o “lugar material da cultura” (e daquilo “que não é cultura”) proposta por autores marxistas, podemos juntar pistas importantes para o manejo do conhecimento e dos conceitos que pretendemos discutir. Vale lembrar que o conceito de politécnia – força motriz da dinâmica dos processos educacionais da nossa escola – busca desconstruir, no diálogo com a prática curricular, a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Se, no percurso do avanço da sociedade capitalista, o taylorismo se afirmou como expressão de organização do trabalho, tornando-se referência do modelo da separação apontado aqui, o reflexo disso na educação da classe trabalhadora é a imposição continuada de um projeto de educação fabricador de um conhecimento parcelado, destacadamente na educação profissional. Nos dias atuais, a precarização do trabalho torna essa realidade ainda mais cruel. Opor-se a isso é construir um processo educativo que mantenha a unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais no processo de trabalho e na formação educacional. Na compreensão desse conflito, o estudo contido nas expressões “cultura do trabalho” ou “cultura escolar”, por exemplo, são fundamentais. Ao operacionalizarmos tais referenciais conceituais, e nos aproximarmos da produção intelectual acumulada a partir deles, é possível inclusive uma construção de conhecimento mais próxima do cotidiano das relações de educação e trabalho nas quais os alunos estão inseridos. Lembramos que essa aproximação também é tradutora da dimensão simbólica que alguns estudos da cultura carregam como objeto de investigação. Nesse trajeto, produção e discussão artística assumem um espaço na produção da cultura, na dinâmica da relação entre cultura e vida material.

O livro está dividido em três partes que dialogam entre si, trazendo reflexões conceituais e teóricas, acompanhadas das experiências de produção na pesquisa e no ensino. As escolhas temáticas dos autores dos artigos demonstram as diversas discussões que a cultura assume nos tempos atuais.

A primeira parte, “Cultura, educação, trabalho e saúde”, apresenta a trajetória do termo cultura e os caminhos que seu estudo percorreu nos campos da crítica da cultura, da educação e da história. Os três primeiros artigos buscam aprofundar os debates realizados por historiadores e intelectuais marxistas no campo da cultura, trazendo a discussão da relação entre cultura e processo social de produção e as questões que dizem respeito ao entendimento da classe social e da luta de classes com base na discussão da experiência humana na história.

Os outros dois artigos que compõem essa primeira parte trazem reflexões sobre as pesquisas no encontro entre a antropologia e a saúde e sobre os caminhos possíveis de construção da pesquisa histórica para a investigação de uma cultura do trabalho e do trabalhador da saúde.

Nesse sentido, o texto que abre esta obra, “A era da cultura”, de Maria Elisa Cevasco, oferece ao leitor os caminhos do debate da crítica cultural de tradição marxista ao longo do século XX. Na sua análise, Cevasco pôde observar

a maneira pela qual essa tradição pensou a cultura, como a materialização de valores sociais e como um verdadeiro “guia do sentido das mudanças necessárias” para a transformação da sociedade. A produção intelectual filiada a essa tradição tratou de olhar o tempo presente do ponto de vista da produção cultural, definindo a possibilidade de se construir um “instrumento de descoberta e interpretação da realidade social”. Ao resgatar a trajetória da crítica cultural marxista ocidental clássica, Cevasco apresenta as contribuições fundamentais dos intelectuais marxistas, inaugurada a partir dos anos 1950 por Raymond Williams. Lukács, a Escola de Frankfurt (representada por Walter Benjamin, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer) e Guy Debord produziram, em diferentes momentos, contribuições fundamentais para a crítica da modernidade capitalista e a compreensão de um modo para superá-la. A autora chama a atenção para o crítico Fredric Jameson, considerado na atualidade o primeiro grande teórico marxista da era da globalização: sua obra representaria um ponto de chegada da tradição da crítica cultural marxista ocidental nos debates sobre o presente. Ao propor a ideia da crítica dialética como chave para orientar as investigações da produção cultural em um mundo fetichizado, o crítico mantém os pilares da interpretação marxista por meio da afirmação da historicidade dos conceitos, da história e do lugar de onde se fala como a única forma de se enfrentar “as necessidades interpretativas do presente”.

No segundo texto, “Cultura e ‘algo que não é cultura’: um debate a partir do marxismo inglês”, o historiador Marcelo Badaró Mattos recupera a discussão sobre cultura ocorrida no interior da primeira geração da chamada nova esquerda britânica durante os anos 1960. Destacando dois representantes da tradição crítica do materialismo histórico, o crítico literário Raymond Williams e o historiador Edward P. Thompson, que estavam preocupados em associar cultura a outras dimensões da vida social, tais como classe, luta de classes, exploração econômica ou opressão social, Mattos evidencia o combate desses intelectuais contra um marxismo dogmático e determinista. Segundo o autor, Williams estabeleceu uma ponte entre cultura e as formulações clássicas de Marx e Engels, trazendo à tona a relação entre o materialismo e a subjetividade humana, negando, assim, qualquer abordagem que tenha tentado colocar a cultura em algum lugar determinado pelo isolamento de uma “superestrutura”. Mattos mostra como Thompson ressaltou a necessidade de superação dos silêncios sobre a cultura em Marx. Assim como Williams, o historiador inglês retomou a afirmação de relacionar a

dimensão cultural ao modo de produção de forma diversa da leitura estruturalista no seu desenho da base e superestrutura. Para Thompson, segundo Mattos, as manifestações da subjetividade não deviam ser enxergadas fora da vida social material, mas também não se deveria manter a ideia de “cultura como todo um modo de vida” como afirmava Williams. Thompson acreditava que, em qualquer teoria da cultura marxista, deveria estar incluído o conceito da interação dialética entre cultura e algo que não é cultura. Mattos chama a atenção para a maneira como esses autores, ao relacionarem classe e cultura, ultrapassaram o debate acadêmico, indo ao encontro das questões centrais de um debate político para aqueles que continuavam comprometidos com um projeto de transformação social.

O terceiro texto, “Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo”, de Marise Nogueira Ramos e Raquel Barbosa Moratori, recupera a discussão teórica sobre o conceito de cultura como fundamental na mediação da formação humana em processos educativos formais. Ao construírem essa discussão, as autoras partem da compreensão da relação de dominação estabelecida entre cultura e hegemonia como entendida por Antonio Gramsci. O texto também resgata o debate sociológico, filosófico e político sobre o conceito de cultura no marxismo, com destaque para os autores Raymond Williams e Terry Eagleton. Os estudos do historiador Edward P. Thompson também são destacados pela importância do autor ao relacionar cultura e consciência de classe pela mediação da experiência humana. As autoras terminam o texto discutindo a relação entre trabalho, ciência e cultura na condução de processos educativos, recuperando, assim, a transformação do conceito de cultura no âmbito da pedagogia moderna.

O quarto texto, “Cultura do trabalho como cultura de classe – anotações para o estudo e a fabricação da história dos trabalhadores da saúde”, de Muza Clara Chaves Velasques, tem como objetivo principal servir de introdução para aqueles que estão iniciando suas pesquisas dedicadas à história dos trabalhadores – e, em especial, aos que enfrentam a construção da história dos trabalhadores da saúde –, a partir de importantes reflexões no campo da história social do trabalho. Acreditando que a ampliação das possibilidades para a fabricação da história da classe trabalhadora está no diálogo com o conceito de “cultura” desenvolvido pela tradição crítica ativa do materialismo histórico, Velasques traz para a sua análise termos como “cultura do trabalho” ou “cultura de classe” – que carregam importantes definições para a reflexão proposta. O diálogo estabelecido no texto

tem como base as análises desenvolvidas pelo historiador Edward P. Thompson e apresenta alguns dos novos enfrentamentos conceituais que os historiadores do trabalho ofereceram a partir dos estudos do autor. Os termos cultura, costumes e experiência, que adquiriram densidade teórica nos estudos de Thompson sobre a história dos trabalhadores ingleses da Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, são relacionados à discussão presente. A partir daí, Velasques indica alguns caminhos para a construção da história dos trabalhadores da saúde mediante a discussão teórica e do método de pesquisa da história social do trabalho.

Ana Lúcia de Moura Pontes, em “Saúde e cultura: contribuições da perspectiva antropológica para o processo saúde–doença–cuidado”, traz as contribuições da abordagem antropológica para os sistemas de saúde e para os modelos de atenção, apoiada nas reflexões de Clifford Geertz sobre o comportamento humano. Entendendo o comportamento humano como uma ação simbólica com significados socialmente estabelecidos, o olhar privilegiado da antropologia sobre os modos de vida e discursos de grupos socialmente vulneráveis ou excluídos pode ser fundamental para considerar o ponto de vista de pacientes e usuários dos serviços na análise das questões de saúde. No sentido de superar o viés tecnicista e a hegemonia da racionalidade biomédica, a autora dá destaque às contribuições da antropologia para os profissionais de saúde: promover uma relativização da visão biomédica apropriando-se das noções de doença e cura das populações, utilizando o método antropológico para ouvir, compreender e considerar as narrativas dos sujeitos e grupos sociais em relação às suas vivências e experiências de adoecimento.

A segunda parte do livro, “Cultura, educação e imagem”, oferece a possibilidade de estudarmos o papel das imagens no processo formativo e a sua apropriação por espaços escolares institucionais de formação bem como por outros espaços sociais. Essa parte é composta por relatos de experiências que discutem a possibilidade de construção de conhecimento por meio do trabalho com imagens em diversos cursos e momentos curriculares. Vale ressaltar que os textos que formam essa unidade não se ausentaram das análises mais teóricas sobre as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem ou sobre os significados da própria imagem.

O primeiro texto, “‘Tenho uma imagem, logo existo’: a arte do espetáculo e a pobreza da experiência no contexto do fetiche da imagem”, de Gregorio Albuquerque, propõe uma reflexão sobre a representação e o fetiche das imagens

e sua construção social de sentido na sociedade capitalista. Estabelecendo uma analogia com a célebre frase de Descartes “Penso, logo existo”, Gregorio transpõe sua análise para a produção e o lugar social da imagem, analisando o desejo do homem contemporâneo de reconhecer-se cada vez mais por meio de sua imagem divulgada na mídia, especialmente na TV e nas redes sociais, o que termina por substituir, muitas vezes, a própria experiência vivida. O autor nos convida a pensar a potencialidade criadora da arte no processo de fetichização da imagem no capitalismo e conclui que a crítica da cultura, necessária para uma formação humana plena, apresenta-se como um caminho para construir uma nova forma de ler, interpretar e agir sobre o mundo de forma criativa e sensível, em que o homem seja sujeito ativo de sua própria história.

O texto “O trabalho com imagens nos processos formativos escolares: o que levar em conta?”, de Eveline Algebaile, é um relato de experiência que busca fazer uma reflexão sobre os limites e deslimites do trabalho com imagens no cotidiano escolar. A autora parte do relato de uma cena ocorrida em uma turma de educação infantil de uma escola do sistema público de ensino do município do Rio de Janeiro para iniciar uma discussão sobre as formas predominantes das imagens técnicas nos dias atuais, contextualizando e problematizando o uso e a produção da imagem técnica na contemporaneidade. As imagens técnicas, aparentemente livres, circulam codificadas com elementos internos e sua exibição é mediada por diversos elementos como a informação verbal e não verbal, seja oral, escrita ou sonora. Assim, a nossa relação com as imagens, segundo a autora, tende a ser fetichizada: seus usos são intencionalmente orientados para determinarem nosso modo de ser, sentir, pensar e agir. Para Eveline, é preciso que a escola subverta as formas de trabalho com imagens. Para isso, ela indica algumas medidas que podem ser potencializadoras de uma atitude indagadora em sua relação com a crítica, com a problematização e com a criação da imagem, e conseqüentemente com a recepção, a produção e o uso.

O ensaio “Docência e estética: armas contra o habitual”, de Roberta Lobo, parte de sua experiência no curso de licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural no Rio de Janeiro (UFRRJ), e tem como objetivo refletir sobre as possibilidades da docência diante de uma sociedade contaminada pelo *mal-estar*, numa alusão à obra de Freud *O mal-estar na civilização*. O potencial educativo da estética, a experiência social de criação e a expressão da sensibilidade são armas que, segundo a autora, podem ir na contramão da

expropriação dos sentidos, da autoridade dos conhecimentos fetichizados pelos editais e na negação da psiquê humana como individualidade rica. O horizonte é uma escola como um espaço de práxis docente de união entre o fazer-se poético, a teorização da experiência social e a prática comunitária. No entanto, a reflexão sobre a práxis docente, quando o professor questiona a si mesmo e ao sentido que produz nos seus alunos, dentro e fora da aula, é uma prática não tão simples, quando se constata a proletarianização do magistério a partir dos anos 1980, com a redemocratização da sociedade brasileira. Somente pela imaginação, faculdade mediadora da sensibilidade e da razão, do homem e da natureza, é possível recolocar o sentido da civilização e engendrar as potencialidades do homem pela formação estética, entendida para além da nossa relação com as obras de artes, isto é, como experiência humana.

No texto “O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio”, os autores Gregorio Albuquerque, Cynthia Dias, Hugo Marins e João Paulo Rodrigues relatam a experiência dessa disciplina, mediante uma discussão teórica que problematiza as transformações e as consequências resultantes do aumento do uso de produtos audiovisuais pelos jovens e a escola em relação com outros espaços formativos imagéticos. Diante desse contexto, segundo os autores, cabe a reflexão da produção e consumo do audiovisual, possibilitando uma nova forma de ler o mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de pensar a realidade contemporânea. Algumas opções são apresentadas, tais como a potencialidade pedagógica do cineasta Glauber Rocha e a dialética, na questão da didática e da épica, e a refuncionalização da indústria cultural, de Walter Benjamin. É preciso pensar e ensinar o audiovisual, permitindo que o aluno tenha uma experiência de produção de conhecimento e que se reconheça dentro desse universo, não somente como consumidor e reproduzidor, mas sim como produtor de obras audiovisuais que estimulem a crítica, o espírito artístico e a autonomia criativa.

No texto “Imagem, perfil: conversações, identidades e a educação audiovisual”, Cynthia Dias, a partir da problematização das experiências com o trabalho de fotografia realizado na disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, discute os usos e sentidos das fotografias dos perfis dos próprios estudantes nos sítios das redes sociais, tendo como referência estudos da linguagem e o interacionismo simbólico. A autora busca elementos para uma

consideração a respeito das imagens na contemporaneidade, sua participação na constituição de conversações e identidades e sua relação com alguns exercícios propostos dentro da referida disciplina. A partir de sua experiência em sala de aula, Cynthia Dias procura mostrar como o trabalho com o audiovisual e a fotografia podem ser utilizados como importantes ferramentas para uma discussão que ultrapassa a questão técnica e estética da construção da imagem do perfil, levando a uma reflexão sobre a construção da linguagem, seus usos sociais e suas identidades.

O texto “O uso do audiovisual no trabalho de integração”, de Renata Reis C. Batistella e Marina Garcia, relata a experiência do trabalho de integração realizado em 2012, que elegeu como tema a precarização do trabalho na saúde. Essa estratégia pedagógica é parte do componente curricular denominado Iniciação à Educação Politécnica (IEP), cujo objetivo é a compreensão das questões históricas e conceituais que perpassam a formação e o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS). A partir de uma articulação com os eixos de conteúdo do IEP, especialmente o eixo trabalho, os alunos foram convidados a refletir sobre as consequências da reestruturação produtiva para os trabalhadores da saúde e, de modo mais específico, para os técnicos de análises clínicas. O desafio estava em transformar essa reflexão em uma produção audiovisual na qual o estudante fosse o protagonista desse processo de reflexão/criação. As autoras procuram mostrar, por meio de sua experiência em sala de aula, como a produção audiovisual pode proporcionar um ir além dos saberes da formação geral e técnica, promovendo uma ressignificação de conhecimentos apreendidos pelos alunos em relação a suas experiências, significados e visões do mundo do trabalho e do trabalhador técnico.

A terceira parte do livro, “Cultura e cinema”, traz experiências de pesquisas que o estudo da cultura nos possibilita, no seu diálogo com a produção fílmica e com a discussão teórica que envolve o cinema. As práticas de produção fílmicas, seja em documentários, ficção ou cinema de arquivo, aparecem aí como importantes laboratórios para as práticas escolares na discussão da cultura e da imagem.

O texto “‘Terra em Transe’ e o Golpe de 1964”, de José Victor Regadas Luiz, aborda a relação da produção cinematográfica do diretor Glauber Rocha a partir do seu filme *Terra em transe* com o evento histórico do Golpe de 1964, traçando um paralelo com o ano de 2014 e seus diversos debates sobre as sequelas sociais, políticas e culturais que ainda latejam em nossa sociedade. O autor

produz uma análise do filme *Terra em transe*, lançado em 1967, às vésperas da imposição do Ato Institucional nº 5, com a proposta de repensar o sentido do Golpe de 1964. O objetivo do texto é entender como o diretor Glauber Rocha trabalha cinematograficamente o evento histórico do “Golpe de 1964” para construir uma análise interpretativa dos acontecimentos sociais a partir de determinada concepção estético-política. A análise do filme revela como a organização formal e estética incorpora em imagem e som as tensões políticas e sociais da época. O autor finaliza demonstrando como Glauber Rocha propõe de forma radical a politização da arte contra a estética da política.

No texto “O documentário como fonte de pesquisa social”, Maria Ciavatta traz uma reflexão, com base em diversos autores, para buscar entender o lugar e a complexidade do documentário na pesquisa social. O texto relaciona o documentário com a antropologia visual e com o cinema de ficção. No primeiro ponto, parte do pressuposto de que, no Brasil, desde o século XVII, a representação das imagens dos nativos por meio de desenhos e pinturas foi uma forma alternativa de etnografia. Em relação à obra de ficção, Maria Ciavatta nos convoca a refletir sobre o quanto a realidade e a ficção estão inter-relacionadas tanto no documentário quanto nos filmes de ficção, uma vez que ambos mesclam técnicas e práticas de concepção e elaboração um do outro. A autora finaliza indicando os desafios do caráter de verdade do documentário e da interação da pesquisa etnográfica com o cinema, e conclui afirmando que o documentário é um gênero em expansão bastante importante para a pesquisa social.

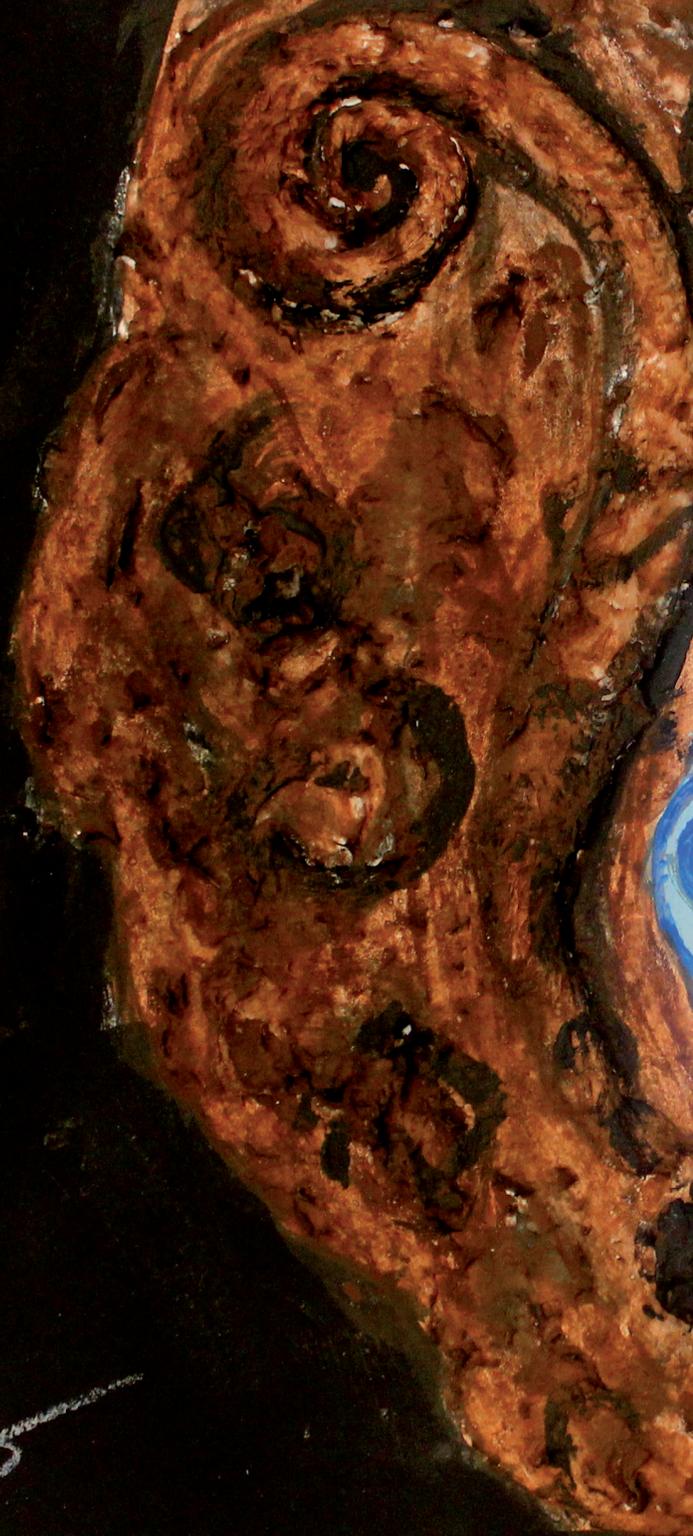
O texto de Mariana Siracusa Nascimento, “Cinema político na América Latina: a construção do *Nuevo Cine Latinoamericano*”, convida-nos a conhecer e a refletir sobre o movimento estético e cultural que foi um marco do cinema latino-americano. Sustentando as bandeiras do anti-imperialismo e de conscientização das massas, o *Nuevo Cine Latinoamericano* buscou diferenciar-se do cinema norte-americano, com a realização de filmes críticos e politicamente engajados com as questões sociais e políticas latino-americanas, refletindo a conjuntura de lutas da década de 1960 no bojo da Revolução Cubana, dos processos de independência dos países africanos e da intensificação da Guerra Fria. No Brasil, o maior representante do *Nuevo Cine Latinoamericano* foi Glauber Rocha. Em seus trabalhos, a emancipação política era fruto de um processo revolucionário maior. A autora chama a atenção para as estreitas relações de Rocha com o Instituto Cubano da Arte e Industria Cinematográficas (Icaic) e a sua influência

nas produções do cinema cubano. O texto nos faz refletir sobre a importante contribuição do Nuevo Cine Latinoamericano, que buscou romper com um olhar naturalizado sobre a realidade, possibilitando uma forma crítica de olhar, pensar e agir para a transformação da sociedade.

O texto “Tempo, montagem e narrativa: o reemprego de imagens em ‘Santiago’ (2007), de João Moreira Salles”, de Jean Carlos Pereira da Costa, dá continuidade às discussões sobre as imagens e o trabalho com as imagens no cinema. Destaca o uso da imagem de arquivo no documentário brasileiro e problematiza o conceito de tempo e narrativa para que possamos refletir sobre a imagem nesse gênero específico de filme. Ao destacar a possibilidade de entendermos o arquivo filmado como mais um personagem de um filme, no momento da sua interação com os outros personagens e com o espectador, o autor nos instiga ao exercício de percebermos o potencial de criação da montagem de arquivo na produção fílmica. Tomando como exemplo o filme documentário *Santiago*, do cineasta João Moreira Salles, o autor exercita as suas reflexões teóricas, entendendo as imagens de arquivo em *Santiago*, a partir do referencial teórico proposto, como criadoras da possibilidade de uma reflexão que não desassocie as imagens de uma análise material de seus elementos e do contexto de sua produção.

Gregorio Galvão de Albuquerque
Muza Clara Chaves Velasques
Renata Reis C. Batistella

CULTURA,
EDUCAÇÃO,
TRABALHO
E SAÚDE



Matheus Augusto Soares



A ERA DA CULTURA

Maria Elisa Cevalco

Quando em 1984 o mais renomado crítico marxista de nossos dias, Fredric Jameson, demonstrou que a lógica do nosso presente histórico é “cultural”, estava dando sequência a um movimento que marcou a crítica marxista, pelo menos, desde a segunda década do século XX.¹ Com Jameson, chega-se ao ápice de um processo que vem colocando a cultura no centro das preocupações teóricas de uma tradição cujo objetivo é ser a filosofia do presente. De fato, o termo cultura foi tendo seu significado ampliado, acompanhando a explosão de meios de comunicação e a exposição generalizada de quase todos os habitantes do globo às imagens e à informação.

A demonstração de Jameson juntava de vez o que muitos da tradição idealista haviam separado: a esfera dos valores eternos da humanidade, na qual atuaria a produção cultural, e a esfera social, reino dos conflitos e contradições. O que Jameson mostra é que a cultura e a sociedade estão imbricadas e que, longe de ser o espaço da idealização, a cultura é o retrato, a interpretação e a criação do que chamamos de sociedade. Uma de suas funções primordiais é exatamente a de manter o *status quo*, azeitando o funcionamento do sistema. Em nossos dias, como diz Jameson, tudo, da economia ao inconsciente, passa pelo crivo das imagens e da construção cultural. Basta pensar-se que as empresas gastam fortunas para criar e veicular sua

¹ Ver Jameson, 1984, p. 59-92. O argumento é retomado em Jameson, 1991 (há tradução para o português, publicada pela editora Ática).

imagem, sem falar que a produção de mercadorias depende da criação de estilos de vida e que até mesmo a alta especulação financeira se apoia em argumentos culturais, como o da “confiança” que se pode ter em certas culturas nacionais ou as mudanças de “humor” que derrubam índices e arrasam economias. Na esfera dos valores individuais, basta pensar-se na colonização do inconsciente pelas imagens da cultura de massas, que nos ensina o que desejar e sonhar. Nesse ambiente fica difícil defender que a cultura seja, como queria a tradição idealista, o “espaço da doçura e da luz” no qual se conservava “o melhor que havia sido pensado e produzido pela humanidade”, para falar como Matthew Arnold, que, no século XIX, definia a cultura nesses termos (Cevasco, 2003, p. 27-34).

É certo que essa formação da cultura como esfera privilegiada dos valores representava, como conta Raymond Williams, uma reação às profundas modificações trazidas pela Revolução Industrial e pela implantação de um modo de vida em que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Confrontados com o desenraizamento e a aceleração característicos do novo modo de produção, os pensadores postularam um domínio de valores e tradições preservados a partir do qual se poderia fazer, ainda que de um ponto de vista idealista, a crítica aos aspectos desumanos do sistema. Esse é o movimento central a que Francis Mulhern (2000) chama de metacultura: entre os anos 1920 e 1940, em diferentes países, como Espanha, Alemanha, França e, de forma decisiva, dada a predominância anglo-americana no cenário mundial, Inglaterra, criou-se um discurso de defesa da humanidade (esta mais uma entre as muitas abstrações que constituem esse discurso) em oposição à quebra de valores levada a efeito pelo mundo da indústria. Pensadores tão diferentes como Karl Mannheim, Julien Benda, José Ortega y Gasset, Thomas Mann e F. R. Leavis reagem a um mundo que se tornava cada vez menos parecido com os parâmetros usados para descrevê-lo: o inimigo comum era o materialismo da vida social e o rebaixamento do nível intelectual, e o corte abrupto com os valores do passado. A “solução”: refugiar-se no mundo da cultura, pensada sempre como dissociada do mundo a que ela dá significado. Claro que tal movimento, por mais atraente que pareça – afinal, quem não quer escapar desse modo de vida insatisfatório? –, torna a cultura inócua para interferir no mundo social do qual se aparta.

É para resgatar a centralidade da cultura como organização simbólica de significados e valores de um determinado grupo social, organização que molda, portanto, o modo de vida desse grupo, que, na tradição anglo-americana, Raymond

Williams inicia, no final dos anos 1950, uma trajetória intelectual que vai colocar a cultura como central para o entendimento da sociedade, e muito especialmente da sociedade contemporânea. Ecoando a 11ª tese de Marx sobre Feuerbach, “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de várias maneiras, a questão é mudá-lo”, o projeto de Williams tem o claro propósito de entender a cultura como forma de conhecer o mundo para mudá-lo. A escolha da crítica cultural como a trincheira a partir da qual se engajar na tarefa de mudar o mundo é, segundo Williams, resultado do seu momento histórico, justamente o momento em que se amplia a esfera da cultura, tornando ainda mais sem sentido as opções da crítica idealista. Para Williams:

Nos anos 1960 ficou claro que estávamos diante de uma nova forma do Estado corporativo, e a ênfase na cultura, que frequentemente era considerada como a nossa posição, sempre foi uma ênfase, pelo menos no meu caso pessoal, no processo de incorporação social e cultural mediante o qual é mais do que simplesmente a propriedade ou o poder que mantêm as estruturas da sociedade capitalista. Na verdade, a tentativa de se definir essa situação nos possibilitou rever partes importantes da tradição marxista, notadamente o trabalho de Gramsci, com sua ênfase na hegemonia. Pudemos então afirmar que a dominação essencial de uma determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente, caso seja necessário, através do poder, e não apenas, ainda que sempre, através da propriedade. Ela se mantém também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, sendo continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos, de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e a sentir é, em larga medida, uma reprodução de uma ordem social profundamente arraigada à qual as pessoas podem até pensar que, de algum modo, se opõem, e à qual, muitas vezes, se opõem de fato.² (1989b, p. 74; minha tradução)

² “What we thought we saw emerging in the 1960s was a new form of the corporate state; and the emphasis on culture, which was often taken as identifying our position, was an emphasis, at least in my own case, on the process of social and cultural incorporation, according to which it is something more than simply property or power which maintains the structures of capitalist society. Indeed, in seeking to define this, it was possible to look again at certain important parts of the Marxist tradition, notably the work of Gramsci with his emphasis on hegemony. We could then say that the essential dominance of a particular class in society is maintained not only, although if necessary, by power, and not only, although always, by property. It is maintained also and inevitably by a lived culture: that saturation of habit, of experience, of outlook, from a

Nessa formulação, fica claro que a cultura é um veículo da hegemonia e, como tal, deve ser estudada e combatida, se a questão central for mudar os valores que regem o modo de vida. E para os que lembram, com razão, de que nem tudo na cultura é conivente e que ela mesma abre espaço para a contestação, o próprio Williams afirma que

[...] nenhum modo de produção, e, portanto, nenhuma ordem ou sociedade dominante, na realidade, é capaz de abarcar toda a abrangência da prática social humana, da energia humana e das intenções humanas (não se trata aqui do inventário de uma “natureza humana” original, mas, ao contrário, trata-se da enorme amplitude e variação, tanto na prática quanto na imaginação, de que os seres humanos são e demonstraram ser capazes) [...]. É fato que as modalidades de dominação operam seletivamente e, portanto, acabam sempre deixando de fora algo da abrangência total das práticas humanas reais e possíveis.³ (1980, p. 43; minha tradução)

A tradição da crítica cultural marxista

Esse impulso de abrir brechas e pensar a cultura como a materialização de valores sociais e guia do sentido das mudanças necessárias para transformá-los é um ponto comum da produção da crítica cultural materialista. Obras como as de Jameson e de Williams entroncam-se em uma rica tradição de pensadores à qual um deles, o britânico Perry Anderson, consagrou como a do marxismo ocidental. Um dos pontos centrais dessa tradição é pensar o tempo presente do ponto de vista da produção cultural, vista como um instrumento de descoberta e interpretação da realidade social. O primeiro grande nome dessa tradição no campo da crítica cultural é o do húngaro György Lukács. Ele fez parte do círculo intelectual em

very early age and continually renewed at so many stages of life, under definite pressures and within definite limits, so that what people come to think and feel is in large measure a reproduction of the deeply based social order which they may even in some respects think they oppose and indeed actually oppose.”

³ “[...] no mode of production, and therefore no dominant society or order of society, and therefore no dominant culture, in reality exhausts the full range of human practice, human energy, human intention (this range is not the inventory of some original “human nature”, but, on the contrary, is that extraordinary range of variations, both practised and imagined, of which human beings are and have shown themselves to be capable) (...) It is a fact about modes of domination that they select from and consequently exclude the full range of actual and possible human practice.”

torno do sociólogo Max Weber, que estudou o desenvolvimento do capitalismo de um ponto de vista não marxista, um dos temas de seu *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, e os processos de racionalização que marcam a modernidade. Lukács vai acrescentar a esse quadro a descrição acurada de Marx da forma mercadoria como o elemento central do capitalismo. Como se sabe, Marx começa seu estudo em *O capital* pela descrição da unidade básica de que decorrem todas as outras: “A riqueza das sociedades em que prevalece o modo de produção capitalista se apresenta como uma imensa acumulação de mercadorias.” Na forma mercadoria, valor de uso e valor de troca se autonomizam, e se inscrevem em um sistema em que tudo é igual a tudo, uma vez que tudo pode ser trocado por um equivalente geral, o dinheiro. As relações reais de produção, que são relações entre pessoas, são abstraídas, e o produto do trabalho humano se nos apresenta como um objeto autônomo. Em *História e consciência de classe*, de 1923, Lukács mostra como os processos de produção marcam a própria produção da subjetividade, agora regida pelos mesmos procedimentos de fragmentação, especialização e incapacidade de conceber o todo que marcam a produção de mercadorias. Para ele, o capitalismo logra transformar os sujeitos em objetos, processo que ele denomina de reificação: trata-se de um processo que atua em todas as esferas de nossas vidas e que deve ser combatido em todas as frentes, a fim de resgatar nossa consciência toldada pela ideologia que serve ao modo de produção e não às pessoas que produzem. A sua contribuição é fundamental para impulsionar a tradição do marxismo ocidental a um exame dos efeitos nefastos do modo de produção sobre nossa vida cotidiana, moldando a produção dos significados e valores que constituem nossa cultura.

A Escola de Frankfurt

O tema da mercantilização, ou seja, como a forma mercadoria invade todos os domínios da vida, vai ser objeto também do próximo grande momento de floração do marxismo ocidental, a Escola de Frankfurt. Esse grupo de pensadores se reuniu inicialmente em torno do Instituto de Pesquisas Sociais. Eles se dedicaram à crítica da modernidade capitalista e à definição de uma maneira de superá-la. No campo da crítica cultural, também se destacam por ter buscado uma síntese entre dois dos discursos mais produtivos do século XX para explicar o mundo: o marxismo e a psicanálise. Nas palavras de Martin Jay, um estudioso do grupo, eles procuravam, por meio de uma releitura tanto de Marx quanto de Freud,

“o elo perdido entre a base econômica e a superestrutura ideológica”⁴ (1973, p. 92; minha tradução), entre o modo de produção e a produção da subjetividade. Como se sabe, a noção de uma base econômica determinante e uma superestrutura ideológica determinada é central para uma teoria marxista de cultura e tem sido amplamente discutida dentro e fora da tradição. Os opositores veem aí uma das razões para criticar a teoria marxista como uma prática reducionista, uma vez que essa noção “reduziria” a ampla gama de fenômenos ideológicos à crueza do material, da esfera na qual se produz e reproduz a vida. Seria o caso de discutir o que significa “reduzir” nessa formulação. Para os seguidores da tradição, a questão é refinar um modelo teórico que nos ajude a entender como as relações produtivas da base – entendidas como as relações estruturais que organizam as atividades específicas e as relações entre as pessoas – ligam-se à superestrutura – a esfera da política, da lei, da consciência possível em determinado estágio do modo de produção. Como coloca Marx, “Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas sua existência social que determina sua consciência.” Na produção marxista mais relevante, a relação entre base e superestrutura serve para iluminar as relações mutuamente constitutivas da sociedade e da cultura, conferindo à atividade crítica uma relevância e centralidade únicas.

A Escola de Frankfurt tem uma contribuição central para a tradição de crítica cultural marxista. Entre os vários pesquisadores que se reuniram em torno do Instituto de Investigação Social, os nomes que mais nos ajudam a pensar a cultura são Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Juntamente com Max Horkheimer, Adorno cunhou um termo que talvez seja o mais amplamente conhecido entre as noções postas em circulação por esses pensadores: indústria cultural. Como se sabe, hoje o termo se tornou corrente para discutir as produções da cultura de massa, mas a situação era diferente quando eles as discutiram pela primeira vez, em um ensaio intitulado “Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas”, no livro *Dialética do esclarecimento*, publicado em 1947, em Amsterdam, quando os membros do grupo já estavam no exílio – o próprio Instituto de Pesquisas Sociais havia se abrigado do nazismo nos Estados Unidos desde 1934. A junção de um termo da produção material, indústria, e de um da produção espiritual já representava uma posição frontalmente contrária à da crítica idealista, que via na cultura, como assinalamos acima, um domínio de valores

⁴ “Psychoanalysis could provide the missing link between ideological superstructure and socio-economic base.”

separado do da vida social. Ao discutir como os novos meios de comunicação de massas, longe de oferecerem oportunidades de desenvolver o pensamento crítico e o conhecimento, procuram apassivar as audiências, oferecendo sempre mais do mesmo, colonizando seu tempo livre e estimulando o desejo pelos produtos que a sociedade mercantilizada não cessa de oferecer, eles evidenciam as ligações entre produção da vida material e produção cultural. A indústria cultural é a realização social da derrota da reflexão. Para Adorno e Horkheimer, o progresso da modernidade, tão louvado pelos cultores do que existe, trazia consigo elementos fortes de retrocesso. Eles declaram, no prefácio à *Dialética do esclarecimento*, que o objetivo de seu trabalho era nada mais nada menos do que explicar “por que a humanidade, ao invés de seguir em direção a um estado verdadeiramente humano, estava se afundando na barbárie” (Adorno, 1985, p.11). Embora houvesse distinções de grau entre essas situações, a crítica do estado do mundo abraça o horror fascista, o autoritarismo stalinista e a dominação da sociedade capitalista, em especial a experimentada nos Estados Unidos. Para Adorno, não é possível ter uma vida verdadeira em um sistema falso. Enquanto o sistema está aí é necessário trabalhar para conhecê-lo bem e negar, por meio da crítica, os significados e valores que ele promove.

Em sua prática, Adorno procura ver como a forma da arte concretiza o conteúdo sócio-histórico que a molda e acaba por revelar um sentido que a vida social naturalizada esconde sob o véu espesso da ideologia. Ler Adorno nos leva a concluir que essa maneira de ver a forma artística aumenta o potencial cognitivo dessa prática. Para ele, “o artista é um sismógrafo; o trabalho formal é uma maneira de entender o curso da realidade, o significado do mundo” (Schwarz, 2009, p. 178).

Muitos críticos de cultura de nossos dias, em especial os que se debruçam sobre a cultura de massas, costumam atribuir a Adorno, vendo o enorme valor que ele confere às grandes obras de arte, a posição do crítico encerrado na torre de marfim, olhando com horror a mundo à sua volta, sobre o qual não tem nada a dizer. Para se contrapor a essa crítica que simplifica o enorme potencial do pensamento de Adorno, vale lembrar, como faz J. M. Berstein (1991), na introdução a uma edição em inglês dos ensaios de Adorno sobre a indústria cultural, publicada em 1991, uma carta a Walter Benjamin, escrita em 1936. Lá Adorno explica que

[...] tanto a grande arte quanto a arte de consumo produzida de forma industrial trazem em si o estigma do capitalismo, ambas contêm elementos de mudança (mas nunca, é claro, um termo médio entre Schoenberg e filmes americanos). Ambas as formas

de arte são as metades serradas da liberdade integral, ainda que, somadas, não cheguem a atingir essa liberdade.⁵ (Bernstein, 1991, p. 2; minha tradução)

Essa liberdade seria aquela de uma sociedade reconciliada. Enquanto essa não se dá, o trabalho da crítica é avaliar o potencial que essas formas têm de bloquear ou de promover a “liberdade integral” a que se aspira.

Walter Benjamin, que morreu em 1940 com 48 anos, na fronteira da França com a Espanha, quando tentava escapar do nazismo, deixou uma potente contribuição para a crítica cultural. Bem no espírito da *Dialética do esclarecimento*, ele nos lembra, nas “Teses sobre filosofia da história” (Kothe, 1985, p.153-164), que “todo monumento de civilização é, ao mesmo tempo, um monumento de barbárie” (Benjamin, 1985a, p.155). Isso vale, é claro, também para a cultura. Para dar exemplos disso podemos ir aos óbvios, lembrando, por exemplo, o quanto de exclusão social vem embutido em uma obra exigente, ou o quanto de privilégio está contido na possibilidade de fazer ou de fruir arte. Um de seus ensaios mais lidos é “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” (Benjamin, 1985b, p.165 -196.) em que estuda como a possibilidade técnica da reprodução de obras, um resultado do progresso dos meios de produção, liberta a arte do exclusivismo e abre a possibilidade de libertá-la do ritual, transformando-a em um instrumento poderoso de veiculação da experiência coletiva. Para Benjamin, a aura é a qualidade mágica conferida à arte por noções como originalidade e unicidade. Em seu ensaio “Pequena história da fotografia” (Benjamin, 1985a, p.219-240), aura é definida como “uma peculiar fantasia de espaço e tempo: a aparição única de algo distante, por mais próximo que possa estar” (Benjamin, 1985a, p.228). O processo do desaparecimento da aura – já evidente na fotografia que é uma imagem de uma imagem, e não um “original” único como a pintura – atinge seu ápice no cinema. Essa forma de arte, característica da modernidade, representa uma mudança na nossa percepção sensorial e coloca uma maneira nova de ver, tão nova que se pode falar que a câmera nos introduz a um inconsciente ótico, de forma análoga à da psicanálise em relação a nossos impulsos inconscientes. As justaposições rápidas das imagens e o movimento atingem o espectador de forma violenta, impossibilitando a contemplação e o consumo fácil da imagem. Para

⁵ “(...) both high art as well as industrially produced consumer art ‘bear the stigmata of capitalism, both contain elements of change (but never, of course, the middle term between Schoenberg and the American film). Both are torn halves of an integral freedom, to which, however, they do not add up.”

Benjamin, diz Susan Buck-Morss, estudiosa do autor, “a arte deve restaurar o poder instintivo dos sentidos do corpo humano, para garantir a autopreservação da humanidade, e deve fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas passando por elas”⁶ (1992, p. 5; minha tradução). É quase desnecessário acrescentar que o potencial liberador do cinema em particular e das artes em geral fica bastante prejudicado na sociedade cada vez mais mercantilizada em que vivemos.

O próprio Benjamin mostrou como a modernidade efetivamente existente traz em seu bojo um empobrecimento da experiência. Em seu ensaio “A posição do narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (Benjamin, 1985b, p. 197-221), mostra de que maneira as funções da narrativa, como a de transmitir sabedoria, dar conselhos e fazer o trânsito entre a experiência particular e a coletiva, ficam barradas pela impossibilidade de comunicar algo no tempo alienado e fragmentado do pós-Primeira Guerra Mundial. Ele nota como os soldados voltavam da guerra sem experiência para trocar, confrontando um mundo em que os incipientes meios de comunicação de massas e a tecnologia ameaçavam transformar o que tinham conhecido, com uma velocidade que eles não podiam acompanhar. A tarefa de dar sentido à experiência torna-se cada vez mais inatingível, com a conseqüente perda de parâmetros com que medir o significado da vida. De novo fica quase desnecessário enfatizar o quanto o nosso mundo atual potencializou essa perda.

Herbert Marcuse traz uma grande contribuição para essa crítica do mundo administrado, no qual o progresso técnico e os meios de comunicação de massas são usados para desumanizar, e não para promover a felicidade e a liberdade. Em um ensaio famoso, “Sobre o caráter afirmativo da cultura” (Marcuse, 1997 p 89-136), publicado em 1937, ele mostra como a cultura hegemônica, que é a cultura burguesa, se apresenta como a esfera dos valores autênticos, sem fins interesseiros, em oposição ao mundo social utilitário. Marcuse argumenta que isso está longe de ser uma descrição acurada do funcionamento da cultura. Ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, foi cada vez mais necessário afirmar que há uma outra esfera de valores que deve ser aceita incondicionalmente e que é essencialmente diferente do mundo da realidade social. Essa esfera só pode ser realizada, de acordo com essa visão ideológica a que já nos referimos aqui

⁶ Art should restore the instinctual power of the human bodily senses for the sake of humanity’s self preservation, and to do this, not by avoiding the new technologies but by passing through them.

ao discutir a metacultura, no interior de cada indivíduo, contribuindo assim para o isolamento social e para obscurecer a impossibilidade de realização de valores humanos em um mundo voltado para o lucro e para a exploração. Ele assinala que essa cultura que afirma os valores vigentes deixando, como faz a religião, a realização e a completude para um futuro indefinido, acaba por facilitar o funcionamento e a preservação da vida social tal qual ela é. Em uma formulação reveladora do que há por trás da celebração da arte no mundo burguês, ele lembra que a cultura afirmativa

[...] insiste na liberdade da arte porque não pode afirmar a liberdade na vida: a existência de um mundo superior, de um bem maior do que a existência material, obstrui a verdade segundo a qual se pode ser produzida uma existência material melhor em que uma felicidade assim se torna realidade efetiva. Na cultura afirmativa, até mesmo a felicidade se converte em um meio de enquadramento e moderação. Na medida em que a arte representa a beleza como atual, a arte pacifica a ansiedade que se revolta. Em conjunto com as outras esferas culturais ela contribui para a grande realização educacional dessa cultura: disciplinar o indivíduo liberto, a quem a nova forma de liberdade trouxera uma nova forma de servidão, de modo a tornar suportável a ausência de liberdade da existencial social. (2001b, p. 54)

Em *Eros e civilização*, publicado em 1955 e logo transformado em um livro central para os movimentos da contracultura dos anos 1960, Marcuse descreve, de forma acurada, os efeitos sociais e antropológicos da civilização capitalista. Para ele, “a luta contra a liberdade se reproduz na psique do homem, como a autorrepressão do indivíduo reprimido, e sua autorrepressão apoia, por seu turno, os senhores e suas instituições” (1978, p. 37). *Eros e civilização* retoma e recoloca as ideias do texto seminal de Freud *O mal-estar na civilização*, em que demonstra que nossos instintos são reprimidos a fim de manter a convivência social, causando um mal-estar que está na base da constituição da vida civilizada. Marcuse dá outra ênfase ao sentido de Eros, o princípio do prazer que teria que ser sublimado para manter o funcionamento social, lembrando que esse princípio é também o princípio da criação e da liberação humanas. Ele argumenta que na sociedade capitalista do pós-Segunda Guerra Mundial há menos repressão – basta pensar na questão central do sexo, muito menos reprimido do que na época de Freud –, mas há maior controle. Na boa explicação de Jameson (1985a, p.70-94), em “Marcuse e Schiller”, o contexto em que Marcuse retoma Freud pode ser definido por duas palavras-chave: abundância e controle social.

Para Freud havia uma interdependência irreversível e inevitável entre o progresso e a evolução da sociedade e a infelicidade no psiquismo reprimido do indivíduo, entre a autonegação e o desvio da energia psíquica para os objetivos coletivos. Para Marcuse, do outro lado do grande divisor de águas do capitalismo pós-industrial, as coisas não parecem ser as mesmas. São precisamente a crescente liberdade sexual, a maior abundância material e maior consumo, o acesso mais livre à cultura, melhor habitação, os benefícios educacionais mais amplamente acessíveis (Jameson, 1985a, p. 85)

Desta forma, constituem e possibilitam a manipulação cada vez maior e a implantação de formas cada vez mais sofisticadas de controle mental. Contra essa situação, é preciso liberar as forças do princípio do prazer (Eros) e constituir um espaço além do “princípio do desempenho” que rege a vida na sociedade contemporânea. No mesmo diapasão, Marcuse faz a crítica da noção de progresso vigente, que é meramente quantitativa, e propõe a noção de progresso qualitativo, que veria o progresso da história como a

[...] realização da liberdade humana, da moralidade: um número cada vez maior de seres humanos torna-se livre e a própria consciência da liberdade incita a uma ampliação do âmbito da liberdade. O resultado do progresso aqui consiste na humanização crescente dos homens, no desaparecimento da escravidão, do arbítrio, da opressão e do sofrimento. Podemos chamar de humanitário a este conceito qualitativo de progresso. (Marcuse, 2001a, p. 113)

Do ponto de vista teórico, o legado decisivo desses pensadores para o futuro pode estar na sua demonstração da necessidade histórica de se liberar o pensamento das amarras com que o aprisionam os impulsos de fragmentação e dispersão do capitalismo já que insistem em considerar em separado esferas que se interpenetram, como as do sociológico e do psicológico, do trabalho e do lazer, do público e do privado, do material e do espiritual, do político e do cultural. Este movimento teórico, básico para uma crítica que por definição olha o mundo do ponto de vista da totalidade, marca o desenvolvimento do marxismo ocidental em suas diferentes manifestações.

Os anos 1960 na França e na Grã-Bretanha

Uma obra importante para se entender a continuação da tradição até nossos dias é a de Guy Debord. Ele leva um passo adiante as teorizações de Lukács, com quem começamos este esboço das grandes figuras da crítica cultural marxista. Vimos que Lukács expande a descrição de Marx do funcionamento do capital para abarcar a formação da subjetividade sob o seu domínio. Do mesmo modo, Debord começa seu livro mais influente, *A sociedade do espetáculo*, de 1967, retomando as primeiras linhas de *O capital*.⁷ Em 1867, o fundamental era explicitar o funcionamento real do capital, começando pelo exame de sua forma mínima constitutiva, a mercadoria. Com a indústria cultural impulsionando a todo vapor o funcionamento do sistema, Debord expõe as peculiaridades da nova fase do capitalismo: “Em sociedades em que prevalecem as condições modernas de produção, a totalidade da vida se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos” (Debord, 2003, p.13). Como Lukács, ele ancora sua análise do funcionamento da sociedade do espetáculo nos processos materiais de separação e nas inversões que ele acarreta. O primeiro capítulo de seu livro, “A separação aperfeiçoada”, demonstra como os anos 1960 apresentam o ponto de chegada desse processo, cuja velocidade e abrangência só aumentaram em nossos dias. Para ele, o espetáculo,

[...] compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o *modelo* presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha *já feita* na produção, e no seu corolário — o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a *presença permanente* desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna. (Debord, 2003; grifado no original)

Longe de serem meros desenvolvimentos técnicos, os meios de comunicação de massa expressam o funcionamento do sistema em nossos dias. A palavra “comunicação” para descrever esses meios é enganosa: o espetáculo monopoliza

⁷ Retomo aqui ideias sobre Debord já apresentadas em Cevasco, 2013.

a fala e apassiva os consumidores de imagens. A própria mensagem é a repetição contínua da apologia do sistema e da necessidade de sua continuação. A predominância do espetáculo dá notícia da colonização abrangente do mundo da vida pela forma mercadoria. Nesse sentido, o espetáculo é a forma final do fetiche. Funciona como eficiente mecanismo de ocultação das relações reais de produção. Sob sua égide, completa-se o processo de inversões que estrutura a forma mercadoria: os sujeitos passam a ser objetos passivos do bombardeamento de imagens escolhidas por outros; o abstrato se apresenta como imagem tangível, ou até mesmo como a única forma do tangível, que se coloca para a contemplação do homem alienado. O próprio tempo se congela no presente eterno do espaço. A onipresença e o poder avassalador da imagem na sociedade de consumo evidenciam a predominância da esfera da cultura sobre todas as outras esferas da vida social. No mundo pós-moderno, como vai mais adiante teorizar, como já mencionamos, Fredric Jameson, da economia às oscilações do desejo, tudo é mediado por imagem. O preço, para falar como Debord, é que “o espetáculo é a inversão da vida, o movimento autônomo do inanimado” (Debord, 2003, p.14). É como se, adaptando as palavras de Marx, as imagens começassem a desenvolver ideias próprias e a “dançar por sua própria vontade.”

Debord fazia parte de um grupo de artistas e intelectuais, reunido em torno da Internacional Situacionista, que tinha como um de seus objetivos juntar a arte e a política. Como explicam Douglas Kellner e Stephen Best (s.d.), Debord e os situacionistas procuravam atualizar a teoria marxista no contexto da França do pós-Segunda Guerra Mundial. Enquanto o marxismo tradicional se concentrava na produção de mercadorias e focalizava as relações de produção nas fábricas, o grupo francês tinha como foco a cidade e a vida cotidiana, incrementando o projeto marxista da luta de classes com a dimensão cultural. Levando em conta que a vida humana é sempre vivida dentro de um contexto ou de uma situação particular, e que podemos recriar esse contexto, eles buscavam novas formas de criar “situações” e envolver o espectador, apassivado e imbecilizado pelo espetáculo que barra o pensamento, transformando-o em um ser que cria sua própria situação, e participa na produção da vida de todos os dias, preparando-se assim para criar uma nova sociedade.

O desenvolvimento da crítica cultural marxista britânica obedece a um roteiro distinto. Sua principal figura, que já citamos aqui, Raymond Williams, é, nas palavras do pensador norte-americano Cornel West, “o último dos grandes intelectuais socialistas revolucionários europeus a nascer antes do fim da Idade da

Europa (1492-1945)” (1992, p. 6; minha tradução).⁸ Filho de um sinaleiro de uma estrada de ferro do interior do País de Gales, Williams, que foi bolsista em Cambridge, tinha como projeto intelectual elaborar uma nova concepção de cultura. Para ele, essa concepção representava “uma tentativa de alcançar de novo o controle”(Williams, 1989, p.4). Essa formulação enigmática traz em si toda uma história intelectual. Vimos como o próprio Williams traçou a formação de uma tradição de cultura e sociedade que reservava à cultura um lugar especial na vida social, um lugar tão restrito quanto o da classe social que produzia e usufruía a alta cultura. O projeto de Williams é retomar esse conceito e democratizá-lo. “Culture is ordinary” (Williams, 1989, p.3-14) repete ele várias vezes no seu ensaio programa de 1958⁹. Com isso, queria dizer que a cultura é de todos, que seu sentido define o modo de vida de uma sociedade e que as formas e os sentidos especiais do que chamamos de grande arte devem ser fruídos por todos. Para isso é necessária uma radical democratização da educação, dando a todos a oportunidade de conhecer, e, se for o caso, rejeitar, as obras da grande arte. Williams se interessou vivamente pelos meios de comunicação de massas – é dele um dos primeiros estudos teóricos sobre a televisão. Para ele, um movimento militante devia disputar o que é veiculado por esses meios, que seriam instrumentos poderosos para uma educação geral, necessária para que se atingisse o socialismo:

A tarefa de um movimento socialista bem-sucedido terá que ser tarefa do sentimento e da imaginação tanto quanto dos fatos e da organização. Não imaginação e sentimentos no sentido fraco destes termos – “imaginar o futuro” (uma perda de tempo) ou “o lado emocional das coisas”. Ao contrário, temos que aprender e ensinar uns aos outros as conexões entre uma formação política e econômica, uma formação cultural e educacional e, talvez o mais difícil, entre as formações de sentimento e de relações que são nossos recursos mais imediatos em qualquer tipo de luta.¹⁰ (1989b, p. 76; minha tradução)

⁸ “(...) the last of the great European male revolutionary socialist intellectuals born before the end of the age of Europe (1492-1945)”.

⁹ O texto original é de 1958, porém, a edição utilizada na pesquisa realizada para este artigo é de 1989.

¹⁰ “(...) the task of a successful socialist movement will be one of feeling and imagination quite as much as one of fact and socialization. Not imagination or feeling in their weak senses – ‘imagining the future’ (which is a waste of time) or ‘the emotional side of things’. On the contrary, we have to learn and to teach each other the connections between a political and economic formation, a cultural and educational formation, and, perhaps hardest of all, the formations of feeling and relationship which are our immediate resources in any struggle.”

Como sabemos, e vivemos, um movimento socialista bem-sucedido não está mais no horizonte visível, embora continue cada vez mais necessário. O legado de Williams é um passo importante nessa direção. No âmbito mais restrito da vida acadêmica, Williams foi um dos teóricos centrais para o estabelecimento da nova disciplina de estudos culturais. Segundo ele mesmo conta, essa disciplina, que se tornaria uma das disciplinas mais procuradas nos cursos de humanidades dos países de língua inglesa nos anos 1990, surgiu em grupos de educação noturna para adultos. Esses adultos demandavam que o que estudassem nos cursos explicasse a vida que viviam e com isso forçaram uma mudança nos currículos. Os estudos culturais, que começaram sendo dados por professores de literatura, mudaram o que se estuda, como se estuda e para que se estuda. Em vez de examinar apenas as obras canônicas da literatura, os estudos culturais vão investigar todas as formas de organizar significados de uma sociedade, indo de grandes obras a modos de vida da juventude, ou aos hábitos promovidos por *shopping centers*. Com base teórica no marxismo, vão abordar a cultura como concretização dos significados sociais. Refinando as noções de base e superestrutura, Williams ensina que a cultura e a sociedade são interconstitutivas e que não se pode entender um projeto ou obra sem entender a formação social em que ele se dá:

Os estudos de cultura não lidam com uma formação da qual um determinado projeto é um exemplo ilustrativo, nem com um projeto que poderia ser relacionado a uma formação entendida como seu contexto ou pano de fundo. O projeto e a formação nesse sentido são maneiras diferentes de materialização – maneiras diferentes, então, de descrição – do que é de fato uma disposição comum de energia e de rumos.¹¹ (1989a, p. 151; minha tradução)

E para que se estuda assim? O projeto de Williams é claro:

Em um sentido mais geral, há algo fundamentalmente contraditório no modo de produção capitalista que não tem somente a ver com suas leis econômicas internas. O que o capitalismo produz na forma mercadoria exclui certos tipos de produção que são necessidades humanas permanentes. Isso é verdadeiro não apenas em relação a seu período turbulento inicial, quando brutalmente transformou os padrões de assentamento humano, as relações imediatas e a disposição do tempo, mas também quando ele se

¹¹ “Indeed it is not concerned with a formation of which some project is an illustrative example, nor with a project which could be related to a formation understood as its context or its background. Project and formation in this sense are different ways of materializing – different ways, then, of describing – what is in fact a *common* disposition of energy and direction.”

instaurou em uma ordem mais estável [...]. Isso não significa diminuir as contradições econômicas que penso que o capitalismo jamais irá resolver, mas a revolução cultural tem sua fonte na resistência perene contra a supressão pelo capitalismo de tantas formas de produção básicas e necessárias. A revolução cultural é então contra a versão de cultura e sociedade que o modo de produção capitalista impôs.¹² (1979, p. 151; minha tradução)

Ao longo de sua extensa obra – mais de vinte livros, todos igualmente interessantes e fundamentais –, Williams conseguiu retomar o conceito de cultura e vencer a disputa pelo seu significado. Sempre modesto, ele mesmo reconhece:

O que eu diria ter conseguido formular, mas necessariamente por esta via, é uma teoria da cultura como um processo produtivo (material e social) e das práticas específicas, as “artes”, como usos sociais de meios materiais de produção (da linguagem como consciência prática às tecnologias específicas da escrita e de formas da escrita, passando pelos sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação).¹³ (2010, p. 243; minha tradução)

Estava dado o grande passo para nos afastar da noção idealista de cultura como doçura e luz.

¹² “In a more general sense, however, there is something fundamentally contradictory in the capitalist mode of production which is not only to do with its internal economic laws. All the essential human needs that could not be coordinated by commodity production – health, habitation, family, education, what it calls leisure – have been repressed or specialized by the development of capitalism. The deepening of the division of labour, and the radical reduction of the notions of humanity and sociality that these processes have involved have produced profound contradictions – more impossible for capitalism to solve than those which are generated within the market. This is not to diminish its economic contradictions in the traditional sense, which I think it will never resolve. But the cultural revolution finds its sources in the perennial resistance to the suppression of so many basic and necessary forms of production by capitalism. The cultural revolution is then against the whole version of culture and society which the capitalist mode of production has imposed.”

¹³ “What I would now claim to have reached, but necessarily by this route, is a theory of culture as a (social and material) productive process and of specific practices, of “arts”, as social uses of material means of production, from language as material practical consciousness to the specific technologies of writing and forms of writing, through to mechanical and electronic communications systems.”

A crítica marxista na era da globalização

O norte-americano Fredric Jameson é reconhecido por muitos como o primeiro grande teórico marxista da era da globalização. Tem uma produção impressionante não só pelo número – mais de 21 livros, sem contar os inúmeros artigos –, como também pela abrangência e relevância. São dele as mais diversificadas análises de produtos culturais contemporâneos e do sentido do mundo de nossos dias como inscrito nesses produtos. Não há nenhum outro crítico que apresente uma gama tão distinta de interesses em diferentes formas de arte – Jameson fala de arquitetura, filosofia, literatura, cinema, teoria, artes plásticas – e diferentes culturas, demonstrando o enorme campo que as relações intensificadas pela globalização e pela acessibilidade da informação abrem para um intelectual empenhado. Essa capacidade de dominar assuntos tão distintos levou um crítico britânico, Colin MacAbe, a dizer sobre Jameson “que nada do que é cultural lhe é estranho”¹⁴ (1992, p. ix; minha tradução).

Sua obra apresenta um ponto de chegada da tradição da crítica cultural marxista. É significativo que o livro que marca sua inserção entre os mais instigantes críticos culturais contemporâneos seja *Marxismo e forma*, publicado em 1971. Como especifica a prática da crítica cultural fundada no materialismo histórico, seu primeiro passo é revisitar a tradição do marxismo ocidental. Ele apresenta aí estudos instigantes e esclarecedores sobre a obra de Lukács, Adorno, Bloch, Benjamin, Marcuse e Sartre. É como se preparasse o terreno no qual apoiaria a sua obra. Ele elabora então uma noção imprescindível para guiar as investigações da produção cultural em um mundo fetichizado: a crítica dialética, com especial atenção à historicidade dos conceitos, ao momento histórico e ao lugar de onde se fala, é, para Jameson, o único meio de enfrentar as necessidades interpretativas do presente. O trabalho da interpretação deve se pautar em uma atenção renovada à forma, o aspecto mais tangível dos produtos culturais. Sua concepção dialética da forma artística, que se entronca na de Adorno e também na de Williams, é muito distinta das concepções autotélicas vigentes na crítica cultural hegemônica. Ele pensa a forma como um conteúdo social e histórico plasmado pelo artista. O que se costuma chamar de conteúdo já é forma. Assim, o trabalho do artista é “criar a forma de uma forma”. Essa concepção se coaduna com o entendimento marxista da realidade social como ela mesma é formada. O trabalho do artista é transformar as formas da nossa vida histórica concreta em uma “construção intensificada de significado”. O fato de que aquilo que a crítica

¹⁴ “(...) it can truly be said that nothing cultural is alien to him”.

tradicional chama de conteúdo da obra de arte não seja nada além do que a lógica interna das formas da vida social não significa, é claro, que a interpretação seja desnecessária. Ao contrário, em uma sociedade estruturada pela forma mercadoriana, na qual o ocultamento é essencial

assim o processo de crítica não é tanto uma interpretação do conteúdo como é uma revelação dele, um desnudamento, uma restauração da mensagem original, da experiência original, que jaz sob as distorções dos vários tipos de censura que sobre ela operaram [...] (JAMESON, 1985 p 306)

As noções de censura e distorção abrem caminho para a teorização, completada em um livro de 1981, de um inconsciente político nas obras de arte. Já mencionamos aqui a explicação de Lukács de que a transformação dos objetos em mercadorias, em uma forma fantasmagórica de objetividade, marca a própria consciência dos seres humanos, transformando suas qualidades e relações em coisas. Dando um passo adiante, Jameson – que escreveu dois ensaios excelentes sobre Lukács – sugere que tanto os traços do processo social de produção nos objetos quanto a reificação correspondente da experiência humana, que é trabalho do fetiche apagar, são reprimidos e constituem o inconsciente das representações culturais. Assim, se a crítica cultural se detiver nos mecanismos da repressão, pode ser possível recuperar o contorno do conteúdo de verdade latente sob as muitas camadas do conteúdo manifesto. É nesse sentido que a análise cultural tem potencial de conhecimento, como demonstra a própria teorização que Jameson faz, a partir de meados dos anos 1980, de mapeamento cognitivo.¹⁵

O fato de a cultura ser um espaço privilegiado para quem queira obter conhecimento social, central com vimos na tradição materialista, também aparece na análise sugestiva que Claude Lévi-Strauss faz do mito como uma resolução imaginária de contradições sociais reais que são impossíveis de manejar. Jameson lembra que “os povos primitivos ficavam tão perplexos pela dinâmica e pelas contradições de sua organização social ainda relativamente muito simples que tinham que projetar uma resolução decorativa ou mítica das questões que não eram capazes de articular conceitualmente”¹⁶ (1981, p. 79; minha tradução). Isso é certa-

¹⁵ Ver especialmente Jameson, 1991. Há tradução para o português: *O pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio*, São Paulo, Ática, 1996.

¹⁶ “Levi-Strauss’s work also suggests a more general defense of the proposition of a political unconscious than we have hitherto been able to present, insofar as it offers the spectacle of so-called primitive peoples perplexed enough by the dynamics and contradictions of their still

mente muito mais verdadeiro em nossos tempos, em que toda a ordem social está sendo reorganizada de mil formas diferentes, deixando o sujeito perdido em uma rede incessante de significações. Essa perplexidade pode ser uma das condições de possibilidade da cultura contemporânea da imagem. É como se quanto mais nossas sociedades mistificam, mais têm que produzir a ilusão de estar mostrando tudo, por meio da proliferação de imagens. Essa orgia do visual esconde nosso desconcerto. Nossa cultura da distração funciona como um poderoso e incessante mecanismo de repressão. É como se ficássemos o tempo todo olhando sem jamais conseguir enxergar coisa alguma. E, no entanto, como Debord demonstra de forma fascinante, o espetáculo não é uma mera coleção de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. A contemplação do espetáculo pode nos ensinar alguma coisa. Segundo Debord, “o conceito de espetáculo unifica e explica uma enorme diversidade de fenômenos aparentes. A diversidade e os contrastes são aparência de uma aparência socialmente organizada, cuja verdade geral precisa ser reconhecida. Considerado em seus próprios termos, o espetáculo é afirmação da aparência e uma afirmação de toda a vida humana, ou seja, de toda a vida social, como mera aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o expõe como a negação visível da vida, como uma negação da vida que se torna visível” (s.d.).

A prática de Jameson mostra como a crítica cultural torna visível o que o modo de vida nega. São bem conhecidas suas análises de conjuntura, leituras de épocas que mostram a verdade desses tempos. As mais famosas são *Periodizing the Sixties*, publicado em 1984, o livro já citado sobre o pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio, um mais recente, um diagnóstico do capitalismo financeiro em *Culture and Finance Capital* de 1997, e uma crítica contundente ao neoliberalismo no livro *A Singular Modernity*, de 2002. Para dar dois exemplos dessas avaliações dos tempos, podemos tentar resumir o fundamental dos dois primeiros ensaios. Para capturar o sentido geral dos míticos anos 1960, Jameson examina fenômenos tão distintos quanto a teoria política revolucionária, a história da filosofia, a produção cultural e os ciclos econômicos. Ele desloca tanto as posições da direita sobre os ditos excessos da época quanto as celebrações da esquerda das novas liberdades de estilos de vida daqueles anos. Ele reitera que

relatively simple forms of tribal organization to project decorative or mythic resolutions of issues that they are unable to articulate conceptually.” Há tradução para o português: *O inconsciente político*, São Paulo, Ática, 1992.

a história é necessidade e que, em certo sentido, fazer um julgamento moral da época é perda de tempo. A questão central é esclarecer a situação histórica a que respondiam as famosas mudanças. Ele mostra como a dinâmica do capitalismo já então em processo de globalização é que dá a direção do movimento. Para ele, os anos 1960 representam uma época típica da reestruturação capitalista: ela libera uma enorme gama de energias, apenas para represá-las no sentido de adequá-las às suas necessidades. Liberação e repressão estão intrinsecamente ligadas e esses anos ditos revolucionários são mais bem compreendidos como uma “imensa emissão de crédito inflacionário” cuja conta logo seria cobrada. Tudo isso em 1984, quando se abria a década recessiva que foi chamada, em países como o Brasil, de “a década perdida”. Como se vê, análise bem feita muitas vezes é capaz de prever o futuro.

Sua descrição da lógica do capitalismo tardio é bem conhecida, e, de novo, profética do mundo dos meios de comunicação eletrônicos que dominariam a cena nos anos 2000 – o ensaio que deu origem ao livro é de 1984. Nele Jameson esclarece por que nossa era é a era da cultura:

É impossível pensar o presente sem levar em conta uma mutação na esfera da cultura no mundo do capitalismo tardio, uma mutação que inclui uma enorme modificação na sua função social. As discussões anteriores sobre o espaço, a função, a esfera da cultura [...] postulavam que ela teria uma semiautonomia em relação ao mundo prático, cuja imagem a cultura nos devolvia em formas variáveis entre a semelhança ou as contestações acusatórias da sátira ou da dor da utopia [...]. É precisamente essa semiautonomia que foi destruída pelo capitalismo tardio. Isso, porém, não quer dizer que tenha sido extinta ou desaparecido. Pelo contrário, [...] a dissolução da semiautonomia da cultura deve ser pensada como uma explosão, uma expansão prodigiosa da cultura por toda a esfera social, até o ponto em que tudo – do valor econômico ao poder de Estado, das práticas sociais à própria estrutura da nossa psique – pode ser descrito como cultural.¹⁷ (1991, p. 47, minha tradução)

¹⁷ “Everything in the previous discussion suggests that what we have been calling Postmodernism is inseparable from, and unthinkable without the hypothesis of, some fundamental mutation of the sphere of culture in the world of late capitalism, which includes a momentous modification of its social function. Older discussions of the space, function, or sphere of culture (...) have insisted on what a different language would call the “semiautonomy” of the cultural realm: its ghostly, yet Utopian, existence, for good or ill, above the practical world of the existent, whose mirror image it throws back in forms which vary from the legitimations of flattering resemblance to the contestatory indictments of critical satire or Utopian pain. What we must now ask ourselves is whether it is not precisely this semiautonomy of the cultural sphere which has been destroyed by the logic of late capitalism. Yet to argue that culture is today

A produtividade do trabalho de Jameson – o livro *The Antinomies of Realism*, publicado em 2013, fala do realismo; *Representing Capital* (2014), dos problemas de representação na escrita do primeiro volume de *O capital*; e *The Hegel Variations* (2014), retoma a dialética em Hegel – o colocou como um crítico incontornável nos debates sobre o presente. Com ele, a tradição da crítica marxista que tentamos mapear aqui chega até os nossos dias. Um dos elos nessa tradição diversificada é que ela confere, para falar como Roberto Schwarz, representante dessa tradição no Brasil, à crítica cultural grande relevância social: “se não for preciso adivinhar, pesquisar, construir, recusar aparências, consubstanciar intuições difíceis, a crítica não é crítica. Seu resultado não é a simples reiteração da experiência cotidiana, a cuja prepotência se opõe, cujas contradições explicita, cujas tendências acentua, com decisivo resultado de clarificação” (Schwarz, 2004, p. 105). Nada mais necessário do que essa prática crítica para decifrar a era da cultura.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* / Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b, p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai leskov In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b, p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

no longer endowed with the relative autonomy it once enjoyed as one level among others in earlier moments of capitalism (let alone in precapitalist societies) is not necessarily to imply its disappearance or extinction. Quite the contrary; we must go on to affirm that the dissolution of an autonomous sphere of culture is rather to be imagined in terms of an explosion: a prodigious expansion of culture throughout the social realm, to the point at which everything in our social life -- from economic value and state power to practices and to the very structure of the psyche itself -- can be said to have become “cultural” in some original and yet untheorized sense.” Há tradução em português: *O pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio*, São Paulo, Ática, 1996.

_____. Pequena história da fotografia In KOTHE, Flávio R. (Org.). Coleção grandes cientistas sociais: Walter Benjamin. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1985a. p 219-240.

_____. Teses sobre filosofia da história In: KOTHE, Flávio R. (Org.). Coleção grandes cientistas sociais: Walter Benjamin. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1985a. p. 153-164.

BERNSTEIN, J. M. Introduction. In: ADORNO, Theodor W. *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Londres–Nova York: Routledge, 1991. p. 1-28.

BUCK-MORSS, Susan. *Aesthetics and anaesthetics: Walter Benjamin's art work essay reconsidered*. October, Nova York, v. 62, p. 3-41, 1992.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. O diferencial da crítica materialista. *Ideias*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 15-30, 2013.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. eBooksBrasil.com, 2003. Coletivo Periferia. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

JAMESON, F. Marcuse e Schiler. In: _____. *Marxismo e forma: teorias dialéticas da literatura no século XX*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1985, p. 70-94.

_____. *Marxismo e forma: teorias dialéticas da literatura no século XX*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1985.

_____. *O inconsciente político*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *O pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991.

_____. Postmodernism or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, Londres, v. 1, n. 146, p. 53-92, July-August 1984.

_____. *Representing Capital: A Reading Of Volume One*. Verso Books, 2014, 432p.

_____. *The Antinomies of Realism*. Verso Books, 2013, 432p.

- _____. *The Hegel Variations: On the Phenomenology of Spirit*, 2014. 136p.
- _____. *The Political Unconscious*. Londres: Methuen, 1981.
- JAY, Martin. *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- KELLNER, Douglas; BEST, Stephen. Debord and the postmodern turn: new stages of the spectacle. In: ILLUMINATIONS: The Critical Theory Project. Disponível em: <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell17.htm>. Acesso em: 29 jun. 2016.
- MacCABE, Colin. Preface. In: JAMESON, Fredric. *The Geopolitical Aesthetic: Cinema and Space in the World System*. Bloomington: Indiana University Press, 1992. p. ix-xvi.
- MARCUSE, Herbert. A noção de progresso à luz da psicanálise. In: _____. *Cultura e psicanálise*. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. p. 112-138.
- _____. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura. Tradução Wolfgang Leo Mar e Isabel Maria Laurindo, São Paulo, Editora: Paz e Terra, 1997, páginas 89-136. (Cultura e Sociedade volume I).
- _____. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: _____. *Cultura e psicanálise*. São Paulo: Paz e Terra, 2001b. p. 7-77.
- MULHERN, Francis. *Culture/Metaculture*. Londres–Nova York: Routledge, 2000.
- SCHWARZ, Roberto. A dialética da formação. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Calmon (org.). *Experiência formativa e emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009. p. 163-186.
- _____. Um crítico na periferia do capitalismo. Entrevista concedida a Luiz Henrique Lopes dos Santos e Mariluce Moura. Pesquisa Fapesp, São Paulo, n. 98, p. 12-19, abr. 2004.
- WEST, Cornel. The legacy of Raymond Williams. *Social Text*, Durham, n. 30, p. 6-8, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. Base and superstructure in Marxist cultural theory. In: _____. *Problems in Materialism and Culture*. Londres: Verso, 1980. p. 31-49.
- _____. Culture is ordinary. In: _____. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. 1989. p. 3-14

_____. *Politics and Letters*. Londres, Verso, 1979.

_____. *Problems in Materialism and Culture*. Londres: Verso, 2010.

_____. The future of cultural studies. In: _____. *The Politics of Modernism*. Londres: Verso, 1989a. p. 151-162.

_____. You are a Marxist, aren't you? In: _____. *Resources of hope*. Londres: Verso, 1989b. p. 65-76.

CULTURA E "ALGO QUE NÃO É CULTURA": UM DEBATE A PARTIR DO MARXISMO INGLÊS

Marcelo Badaró Mattos

A partir de meados dos anos 1970, e especialmente nos anos 1980, os rumos dominantes do debate acadêmico (e em grande medida político) da esquerda britânica caminharam para fora do referencial marxista, em um movimento que ficou conhecido com a denominação de “giro linguístico” e que marcou a disseminação de uma perspectiva pós-moderna no pensamento social, e especialmente no campo dos “estudos culturais”, da Grã-Bretanha.

Comentando as críticas ao marxismo – taxado de reducionista ou determinista – oriundas desse tipo de perspectiva, Aijaz Ahmad esclarece que as acusações de “vulgaridade” dirigidas ao marxismo nas últimas décadas não tinham em vista as perspectivas deterministas da leitura stalinista da obra de Marx, mas visavam atingir, acadêmica e politicamente, a tradição crítica de um materialismo histórico preocupado em associar cultura a outras dimensões da vida social. Segundo Ahmad:

[...] não tolero os tipos stalinistas de distorções e o amesquinha-mento do marxismo frequentemente denominados de “vulgares”, “ordinários”. Mas não é isso o que está realmente em jogo nas acusações de “vulgaridade” feitas pelos modernos especialistas em cultura. Essas acusações, acho eu, são feitas a todos aqueles que estabelecem uma ligação direta e consciente entre cultura e classe; entre opressão social e exploração econômica; entre trabalho sobre cultura na academia e responsabilidade política pelo que é dito fora dela [...]. (1999, p. 59)

Nem sempre foi assim. Entre fins dos anos 1950 e a década de 1960 cultura e temas/conceitos correlatos (como arte, literatura, consciência, ideologia, alienação) foram objeto de uma reflexão crítica e de aportes teóricos substantivos por parte de uma geração intelectual marxista, profundamente impactada pelo espírito da dissidência pós-1956 e que procurava conciliar seu projeto intelectual com uma intervenção política de repercussão social substantiva por meio da chamada “nova esquerda”. Este texto procura recuperar o debate sobre cultura levado a cabo pela primeira geração da nova esquerda britânica – com especial atenção para autores como Raymond Williams e Edward P. Thompson – partindo do pressuposto de que tal debate pode ser mais bem compreendido como uma recuperação/aprofundamento da perspectiva marxista clássica.

Começo por relembrar algumas questões centrais no contexto dos anos 1950-1960 britânicos que influenciaram decisivamente o debate levado a cabo pelos intelectuais da nova esquerda britânica. Em seguida, abordo a ponte estabelecida por Raymond Williams entre esse debate e as formulações clássicas de Marx e Engels sobre o materialismo e a subjetividade humana. Por fim, através da recuperação de uma crítica de Thompson a Williams, por ocasião da publicação do livro *The Long Revolution* (primeira edição em 1961), procuro resgatar aquela ponte por outro caminho.¹

I.

Em diversas ocasiões ao abordar sua obra, especialmente o seu livro mais conhecido *A formação da classe operária inglesa* (1a. edição 1963), E. P. Thompson explicitava sua motivação para enfrentar uma dupla polêmica. Seu livro, segundo ele próprio, “ataca duas ortodoxias ao mesmo tempo, a história econômica quantitativa e o marxismo dogmático” (1997, p. 172).

Tratava-se, de um lado, da rejeição às teses da história econômica de matriz liberal, pautada pelo quantitativismo a-histórico, pela definição da capacidade de consumo como o centro da dimensão econômica da classe, pela ênfase nas escolhas individuais e pela recusa a admitir a exploração de classes. De outro lado, apresentava-se a recusa ao marxismo vulgar, que derivava diretamente a consciência e a ação coletiva da classe de seu lugar nas relações de produção,

¹ Uma versão reduzida deste texto foi apresentado no V Colóquio Internacional Teoría Crítica y Marxismo Occidental, realizado em Buenos Aires, em agosto de 2012.

sem qualquer mediação, algo que Thompson procurará superar pela ênfase no conceito de experiência.

Demonstrando a exploração de classes e sua apreensão pela consciência da classe trabalhadora em formação nas primeiras décadas do século XIX, Thompson estava insistindo em contestar as teses liberais, explicando como as posições de classe se estabelecem a partir da produção (não do consumo) e como a classe trabalhadora se conscientiza da sua exploração pelos capitalistas tendo em conta seus próprios valores (e não os cálculos matemáticos de padrão de vida dos economistas liberais). Mas a análise dos valores e tradições culturais que, confrontados com uma experiência singular, geraram uma dada conformação da consciência de classe distanciava-o também do marxismo vulgar. Procurava apresentar, assim, algumas lições sobre o passado fundamentais para a crítica à noção de “afluência” operária no momento em que a obra foi escrita.

Em relação aos trabalhadores naquele contexto de fins dos anos 1950 e início dos 1960, o argumento neoliberal, refletindo-se não apenas nos estudos históricos sobre as décadas seguintes à Revolução Industrial, mas também, e principalmente, na sociologia do presente, apontava para a diluição da sua condição de classe, em meio a um processo de ascensão social – sociedade afluenta – medido pelo maior acesso aos bens de consumo duráveis e serviços públicos. O grau de confusão ideológica causado por esse tipo de argumento é sintetizado por Williams na parte final de seu *The Long Revolution*:

Como pode alguém saber, numa nova cidade ou em um novo conjunto habitacional, se pertence à classe “trabalhadora” ou “média”? Os significados tradicionais que emergem não são dados em termos econômicos (em que, como vimos, a distinção entre classe trabalhadora–classe média é muito difícil de esboçar), mas em termos de estilo de vida e comportamento. “Classe trabalhadora”, para muitas pessoas, é simplesmente uma memória de pobreza, má moradia e exposição ao risco, enquanto “classe média” é um nome para dinheiro para gastar, moradias melhores e uma vida mais equipada e controlada.² (1971, p. 361; minha tradução)

² “How is anyone to know, in a new town or in a new housing state, if he or she belongs to the ‘working’ or the ‘middle’ class? The traditional meanings that come through are not in economic terms (where, as we have seen, the working class-middle class description is very difficult to draw) but in the terms of style of life and behaviour. ‘Working class’, for very many people, is simply a memory of poverty, bad housing, and exposure, while ‘middle class’ is a name for money to expend, better housing and a more furnished and controllable life.”

Essa dificuldade de identificação, pautada por uma confusão entre ampliação da capacidade de consumo dos trabalhadores e fronteiras de classe, era difundida por uma nova e ampliada configuração dos meios de comunicação, criando o quadro da chamada “sociedade de massas”. Na sociedade marcada pela mercadoria e seu fetiche, a diluição ideológica de definição das fronteiras de classe passava pela autoidentificação fetichizada do trabalhador como consumidor. Em seu esforço por propor alternativas efetivamente públicas de difusão cultural, Williams irá definir o reino da publicidade, nesse mesmo livro, como “uma forma pré-democrática de manipulação de um público tomado como ‘massa’” (1971, p. 375).

Classe e cultura, portanto, não eram apenas conceitos submetidos a um debate acadêmico pelas obras dos intelectuais marxistas britânicos que aqui tomamos como objeto de reflexão; eram questões centrais do debate político estratégico para aqueles que continuavam comprometidos com um projeto de transformação social.

Partindo do debate sobre cultura, Raymond Williams, ao reconstruir a trajetória do conceito, observa o predomínio de duas matrizes principais de definição de cultura impregnando seus usos mais contemporâneos:

[...] (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual se percebe, hoje, um **“sistema de significações” bem definido não só como essencial**, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, **mas também todas as “práticas significativas”** – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – **que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso.** (Williams, 1992, p. 13; grifado no original)

O problema reside em que, nos dois sentidos dominantes apontados por Williams, cultura foi, no mais das vezes, um termo empregado de forma autônoma em relação à sociedade, quando não em franca oposição a esse segundo termo. Como atividade artística e intelectual, ou mesmo como “modo de vida”, a cultura esteve quase sempre associada às faculdades e habilidades desenvolvidas pelo pensamento humano, ou por ele em última análise determinadas. O projeto

intelectual do crítico galês, definido com maior clareza nos anos 1970, passava, por isso mesmo, pela reincorporação da cultura à materialidade da vida social. A esse projeto, Williams deu o nome de “materialismo cultural”: “uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do materialismo histórico” (1979, p. 12).

Não por acaso, nos anos 1970, Raymond Williams assumiu mais explicitamente que os dilemas que enfrentava no debate sobre a cultura estavam mais bem equacionados com base nos termos postos por Marx e Engels no século XIX, embora muito da tradição marxista posterior tivesse menosprezado essa perspectiva materialista da cultura presente nos textos clássicos. Em seus estudos, Williams demonstrou como a perspectiva marxiana de abordagem da vida dos homens em sociedade deu um passo decisivo para superar as concepções que segmentam e excluem cultural e social, questionando a abordagem da cultura como esfera autônoma e imaterial da vida humana. Porém a maior parte do debate subsequente no interior do marxismo teria perdido a chance de desenvolver tal superação, reforçando mesmo, muitas vezes, a segmentação entre cultura e vida material. Segundo ele, o problema residiria no fato de, no materialismo vulgar, em lugar de se fazer

[...] a história cultural material, que era a fase radical seguinte, ela [a cultura] tornou-se dependente, secundária, “**superestrutural**”: um campo de “**simples**” ideias, crenças, artes, costume, determinado pela história material básica. O importante, no caso, não é apenas o elemento de redução; é a reprodução, de forma alterada, da separação entre “cultura” e vida social material, que tem sido a tendência dominante do pensamento cultural idealista. Assim, as possibilidades totais do conceito de cultura como um processo social constitutivo, que cria “**modos de vida**” específicos e diferentes, que poderiam ter sido aprofundados de forma notável pela ênfase no processo social material, foram por longo tempo irrealizadas, e com frequência substituídas na prática por um universalismo abstrato unilinear. Ao mesmo tempo, a significação do conceito alternativo de cultura, definindo a “vida intelectual” e “as artes”, foi comprometida pela evidente redução a uma condição de superestrutura [...]. (1979, p. 25)

Seguindo Williams, a construção de Marx superou os materialismos anteriores – que ele definiu como mecânicos – justamente por evidenciar a importância do elemento subjetivo na atividade dos homens em sociedade. Nas palavras de Williams:

A crítica de Marx ao materialismo [anterior] aceitava as explicações físicas da origem da natureza e da vida, mas rejeitava as formas derivadas de argumento social e moral, qualificando a tendência inteira como materialismo mecânico. Essa forma de materialismo havia isolado os objetos e negligenciado ou ignorado os sujeitos e em especial a atividade humana como subjetiva. Daí a sua distinção entre um materialismo mecânico convencional e um novo materialismo histórico, que incluía a atividade humana como força primordial. (2006, p. 269; grifado no original)

A ênfase de Williams na caracterização do materialismo de Marx como distinto dos anteriores exatamente pelo tratamento da questão da subjetividade – incluindo a preocupação com a temática da alienação – pode ser explicada, em grande medida, por seu esforço para explicar, por meio de uma visão ampliada e, ao mesmo tempo, melhor delimitada em termos materiais, a generalizada e complexa presença da cultura em todas as dimensões da atividade humana contemporânea, assim como o seu peso no condicionamento das formas de dominação vigentes. Ou seja, os debates de seu tempo sobre classe e cultura, aos quais me referi nas páginas iniciais deste texto, foram o motor principal da busca de Williams por respostas em Marx e Engels para alguns dos dilemas teóricos que enfrentou em suas primeiras obras (como *Cultura e sociedade* e *The Long Revolution*).

A partir daquelas primeiras obras, nas quais a relação com o marxismo ainda era mais contraditória, Williams foi identificado como um dos fundadores dos chamados estudos culturais. Em suas obras de fins dos anos 1950 e inícios da década seguinte, Williams propunha uma abordagem crítica em relação tanto à concepção empobrecida do marxismo (nitidamente dominante na época e praticamente a única com a qual se dialogava na Grã-Bretanha de então), que remetia a cultura para um reino previamente determinado da “superestrutura”, quanto à visão idealista de cultura, tomada como produto das mentes educadas dos artistas e literatos.

Para alguns, como Stuart Hall, primeiro editor da *New Left Review* e sucessor de Richard Hoggart na direção do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea de Birmingham, o terceiro “fundador” dos estudos culturais seria justamente E. P. Thompson (Hall, 2003), embora, como veremos logo adiante, esse último não se sentisse confortável com a classificação de Hall. Em comum entre os três autores a atuação, entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1960, nos cursos de educação de adultos ligados à *Workers’ Educational*

Association (WEA – Associação Educacional dos Trabalhadores), uma experiência que os levava a ter contato direto com trabalhadores em busca de formação geral e os obrigava a cruzar fronteiras disciplinares e transcender a divisão mais rígida entre ensino e militância, o que por certo influenciou e muito sua produção. Há que se registrar também a já comentada participação comum no movimento da nova esquerda britânica após 1956.

Definir tal campo de estudos seria uma tarefa mais ampla do que este texto teria condições de cumprir, dada a diversidade de seus produtos no tempo. Porém vale fixar que, na origem das preocupações de seus primeiros estudos, estava a tentativa de superar uma abordagem do cultural centrada nas “grandes obras” ou na “alta cultura”, para encarar as manifestações culturais numa perspectiva mais ampla – Williams diria “como todo um modo de vida” –, preocupada especialmente com as “classes subalternas”.

II.

Pode-se dizer que, se Edward Thompson foi, como reconhece, em alguns momentos mais próximo e em outros mais distante da perspectiva de Williams, sua análise da dimensão cultural parte da mesma preocupação em superar os problemas de uma abordagem que, embora reivindicando a tradição marxista, era por ele definida como idealista, ou mesmo teológica.

No debate que se seguiu à publicação de *Miséria da teoria*, Thompson mostrou como desde o início dos anos 1960 até aqueles dias (o debate em questão aconteceu em 1979) as posições teóricas de Williams haviam cambiado de uma “crítica ativa” ao marxismo para uma “confiança crescente na ideia de um marxismo como teoria total e sistemática”³ (uma confiança que havia diminuído em Thompson, segundo ele próprio). Mas fixava claramente que agora se sentia “muito próximo de Raymond Williams no que se refere a alguns pontos críticos da teoria”⁴ (Thompson, 1984, p. 305; minha tradução).

A proximidade parecia estar justamente na forma como os dois, embora com ritmos diferentes, se aproximaram da tradição do materialismo histórico para pensar cultura. Thompson enxergava um “‘silêncio’ em Marx, silêncio

³ “Confianza crecientes en la idea de un marxismo como teoría total y sistemática” p. 305.

⁴ “muy cerca de Raymond Williams en lo que se refiere a algunos puntos críticos de la teoría” p. 305.

que se encontra na área que os antropólogos chamariam de sistema de valores”⁵ (Thompson, 1979, p. 315; minha tradução), porém, destacava que não haveria nada na obra de Marx que impedisse a superação desse silêncio e afirmava que, para ultrapassá-lo, seria necessário relacionar a dimensão cultural ao modo de produção, de uma forma muito diferente daquela contemplada pela metáfora da base e superestrutura, caminhando em direção a

[...] reflexões de tipo cultural e moral, aos modos em que o ser humano está imbricado em relações especiais, determinadas, de produção, o modo em que estas experiências materiais se moldam em formas culturais, a maneira em que certos sistemas de valores são consoantes com certos modos de produção e certos modos de produção e relações de produção são inconcebíveis sem sistemas de valores consoantes. Um não depende do outro. Não existe uma ideologia moral pertencente a uma superestrutura, o que existe são duas coisas que constituem as faces da mesma moeda.⁶ (Thompson, 1979, p. 315; minha tradução)

Trata-se aqui de prestar mais atenção ao outro lado da moeda daquela *simultaneidade* entre economia, moral e cultura. Retomando os dois sentidos contemporâneos do termo cultura, sintetizados por Williams, poderíamos dizer que a obra de E. P. Thompson percorreu os dois, de uma maneira muito peculiar. De certa forma, seus escritos desenrolaram dois romances de forma concêntrica.

Seu primeiro livro de fôlego, publicado em 1955, foi uma análise do poeta romântico e militante socialista do fim do século XIX, William Morris, inscrita, portanto, na fronteira da história com os estudos literários, ou seja, no segundo sentido, mais “especializado”, de cultura a que se referiu Raymond Williams. No fim da vida, Thompson retomaria o tema dos poetas românticos, recuando no tempo para analisar a obra daqueles que viveram o período da “dupla revolução” (francesa e industrial) na virada do século XVIII para o XIX, como Wordsworth, Coleridge e, especialmente, William Blake.⁷

⁵ “Esta preocupación se refiere a lo que yo considero un verdadero «silencio» en Marx, silencio que se encuentra en el área que los antropólogos llamarían sistema de valores” p. 305.

⁶ “en relación a reflexiones de tipo cultural y moral, a los modos en que el ser humano está imbricado en relaciones especiales, determinadas, de producción, el modo en que estas experiencias materiales se moldean en formas culturales la manera en que ciertos sistemas de valores son consoantes con ciertos modos de producción y ciertos modos de producción y relaciones de producción son inconcebibles sin sistemas de valores consoantes. Uno no depende del otro. No existe una ideología moral perteneciente a una «superestructura»; lo que hay son dos cosas que constituyen las dos caras de la misma moneda”.

⁷ Ver Thompson, 1955, 1993 e 2002.

Por outra parte, após a publicação de seu mais livro conhecido, sobre a formação da classe trabalhadora inglesa, Thompson recuou suas pesquisas no tempo até o século XVIII, em busca do conflito social numa época em que a sociedade era socialmente polarizada, segundo sua análise, entre a “*gentry*” (a classe dominante, por ele caracterizada como uma “burguesia rural”) e a “plebe” (os trabalhadores diretos, fossem eles trabalhadores rurais sem terras, camponeses empobrecidos, artesãos em processo de proletarização etc.). Nesse recuo cronológico de análise, Thompson desenvolveu diversas análises sobre a “cultura plebeia” que bem podem ser relacionadas ao primeiro sentido, mais amplo, de cultura, do qual nos fala Williams.⁸

Porém, é possível dizer que, em sua obra, Thompson percorre esses dois caminhos de emprego da noção de cultura de uma forma que, afinada com toda a “tradição de crítica ativa” do materialismo histórico, no seu modo peculiar, recusa tanto a ideia das obras literárias e artísticas como manifestações da subjetividade descoladas da vida social material quanto a ideia de “cultura como todo um modo de vida”.

No primeiro caso, sua análise das obras literárias dos românticos, em especial daqueles que viveram o fim do século XVIII, mostra como eles avançaram para além das fronteiras de uma “cultura tradicional”, de matriz paternalista, que segmentava profundamente a “cultura refinada” e a “cultura dos pobres”. Homens como Coleridge e Wordsworth superaram tal matriz, tanto no conteúdo de seus escritos quanto mesmo em seu “impulso criativo”, o que pode ser explicado, segundo Thompson, por terem sido colhidos em meio a “contradições que eram tanto reais quanto ideais” (Thompson, 2002, p. 56).

Da tensão entre “uma aspiração ilimitada” – de lógica iluminista – e “uma realidade peculiarmente agressiva e incorrigível” nutriu-se o “impulso criativo” desses escritores. E quando tal tensão refluíu, o impulso também falhou. Ou seja, nessa sua análise, Thompson apresenta os escritores que focaliza como homens de seu tempo não simplesmente porque sua produção cultural refletiria, em seu conteúdo, as tensões de uma época, mas porque o próprio impulso criativo, esse também inovador, surgia das tensões indissociáveis – sociais e culturais ao mesmo tempo – entre ideias e realidade material de uma época.

Já em seus estudos sobre as manifestações da luta de classes entre a *gentry* e a plebe do século XVIII inglês, em que concedeu particular atenção ao que os

⁸ Ver Thompson, 1987-1988 e 1998.

“antropólogos chamariam de sistema de valores”, Thompson recusou concepções mais usuais tanto do termo “cultura” quanto da expressão “cultura popular”, além de complexificar o diálogo da história com a antropologia (Thompson, 1998, p. 17).

A ênfase em contradições e lutas, em oposição a noções tendentes a sobrevalorizar o consenso, levaria Thompson a precisar de forma mais direta a relação entre cultura e classe. No caso do século XVIII inglês, isso explica como aparece a preocupação de Thompson em demonstrar a ausência de uma classe trabalhadora “madura” formada, como elemento central na determinação da “cultura plebeia” que procura resgatar. Assim, afirma que “hesitaria antes de descrever essa cultura como uma cultura *de classe*, no sentido em que se pode falar de uma cultura da classe trabalhadora no século XIX, na qual as crianças eram socializadas num sistema de valores com notações de classe distintas” (Thompson, 1998, p. 69; grifado no original). Ainda assim, enfatizou a importância de entender tal processo no interior de uma estruturação social marcada pelo antagonismo (a “luta de classes sem classes” se apresenta nesse ponto), recorrendo à concepção mais analítica (ou heurística) de classe para definir o polo subalterno da luta de classes naquele contexto histórico como a plebe, daí derivando a ideia de uma “cultura plebeia” (Thompson, 1998, p. 22).

Para que “cultura” não oculte nem o conflito nem as distinções, a solução encontrada por Thompson foi, portanto, claramente derivada do materialismo histórico: trata-se de evitar qualquer dissociação entre dimensão social e dimensão cultural, mediante a associação entre cultura e classe (ou luta de classes). Em todos os seus estudos sobre a classe, Thompson procurou apresentar uma relação complexificada entre a determinação das relações sociais de produção e a dimensão cultural da consciência de classe, em que os homens aparecem como “sujeitos de sua própria história”, mas nunca como sujeitos individuais, livres ou autônomos. Para realizar tal mediação entre a determinação das relações de produção e a consciência característica da “agência” da classe, Thompson valorizou o conceito de experiência.

Aqui, novamente, é possível perceber como sua discussão da cultura tanto nesse sentido amplo – o que foi chamado por Williams de “todo um modo de vida” – quanto a que realiza sobre o sentido mais restrito – as artes e a produção intelectual – encontram-se no mesmo caldo da história da vida material dos homens.

Retomando a discussão de Thompson em sua busca por ir além dos “silêncios” de Marx, entendemos melhor como o historiador inglês percorre esse cami-

inho partindo da própria obra de Marx e reafirmando a perspectiva materialista. É nesse sentido que podemos avançar na compreensão do seu resgate da questão da determinação, defendendo que há uma “simultaneidade da manifestação de relações produtivas particulares em todos os sistemas e áreas da vida social”. Por isso, “em qualquer sociedade cujas relações sociais foram delineadas em termos classistas, há uma organização cognitiva da vida correspondente ao modo de produção e às formações de classe historicamente transcorridas” (Thompson, 2001a, p. 260).⁹

Na associação entre classe e cultura, encontramos seu caminho para chegar a tais concepções que o colocam a milhas de distância de qualquer concepção culturalista – como, aliás, o próprio Thompson fez questão de dizer. Retomo aqui a proposta de Stuart Hall, de aproximar Thompson de Williams e Hoggart. No tom duro do debate que empreendeu em 1979 com os críticos do seu *Miséria da teoria*, Thompson recusou a polarização feita por Hall entre uma perspectiva culturalista – que associava a Thompson e a Raymond Williams – e uma perspectiva estruturalista, no âmbito restrito dos “estudos culturais” ou mesmo no campo mais amplo do debate marxista.¹⁰ Respondendo a isso, Thompson partiu de um “repúdio sem reservas ao epíteto de ‘culturalismo’ aplicado à tradição historiográfica marxista, da qual é considerado representante”¹¹ (Thompson, 1984, p. 301; minha tradução), para lembrar que, quando criticou, em 1961, o livro de Raymond Williams, *The Long Revolution*, procurou opor às pretensões de Williams a uma “história cultural”, como história de “todo um sistema de vida”, o contraponto marxista da história “como todo um sistema de luta”. Assim, para Thompson: “Qualquer teoria da cultura tem que incluir o conceito da interação dialética entre cultura e algo que não é cultura”¹² (Thompson, 1984, p. 303-304; minha tradução).

Vale, portanto, retomar os argumentos que Thompson esgrimiou em sua dura crítica ao livro de Williams em 1961, pois sua resenha de *The Long*

⁹ A determinação do ser social sobre a consciência social é abordada também em Thompson, 1981, p. 16-17.

¹⁰ Hall apresenta essa sua classificação das obras influentes nos e para os estudos culturais no artigo já citado (Hall, 2003).

¹¹ No original: “rechazo sin reserva el epíteto de ‘culturalismo’ aplicado a la tradición historiográfica marxista de la cual se me considera representante.”

¹² No original: “Cada teoría de la cultura debe incluir el concepto de la interacción dialéctica entre cultura y algo que no es cultura”

Revolution, publicada em duas partes na *New Left Review* em 1961, no próprio ano de publicação da obra, é dos mais ricos e esclarecedores textos em relação a como Thompson enxergava o conceito de cultura. Publicada em duas partes, num momento em que Thompson escrevia *A formação da classe operária inglesa* e atuava na perspectiva de construção da *New Left* como movimento político representativo, a crítica de Thompson mirava não apenas no livro de Williams, mas na influência que suas propostas possuíam no interior da própria *New Left*. Thompson admite em algumas passagens que admirava o trabalho de Williams e que concordava, especialmente, com suas conclusões. Contudo, o tom geral da resenha era duramente crítico. O centro da discussão de Thompson concentrava-se na forma como Williams procurava soluções para os problemas centrais do debate sobre cultura, criticando em bloco a “tradição marxista” e “amortizando a tradição socialista”, sem levar em conta que muitas das soluções que propunha já estavam – de forma mais acabada ou em potência – desenhadas (e melhor) em Marx e Engels e em alguns de seus melhores leitores no século XX.

Do ponto de vista do método, Thompson criticava Williams pela falta de diálogo com a história, a antropologia e a sociologia, e, em especial, afirmava que para avançar numa teoria da cultura seria “necessário proceder das definições para as evidências e de novo de volta das evidências para as definições”¹³ (Thompson, 1961a, p. 30; minha tradução).

A concepção de Williams de cultura como “todo um modo de vida” era identificada por Thompson como uma continuidade da tradição representada por Eliot em suas discussões sobre a religião, e representava, segundo ele, uma tentativa pouco feliz de substituir as noções de sociedade e mesmo de história. Ao mesmo tempo, Thompson identifica em Williams uma perspectiva de evolução cultural como “crescimento”, obliterando a compreensão de como a cultura (e a sociedade e a história) é atravessada por conflitos. Recuperando a frase resgatada no debate que se seguiu à publicação de *A miséria da teoria*:

Qualquer teoria da cultura tem que incluir o conceito da interação dialética entre cultura e algo que não é cultura. Nós teríamos que supor que a matéria-prima da experiência de vida está em um polo, e todas as infinitamente complexas disciplinas e sistemas humanos, articulados e desarticulados, formalizados em instituições ou dispersos nos modos menos formais, os quais “lidam

¹³ No original: “it is necessary to proceed from definitions to evidence and back from the evidence to the definitions once again”.

com”, transmitem ou distorcem essas matérias-primas estejam em outro. É o processo ativo – que é ao mesmo tempo o *processo mediante o qual os homens fazem sua história* – sobre o qual eu estou insistindo: eu não ousaria, nessa época de hipertensão linguística, oferecer uma nova definição. O que importa, no fim, é se a definição vai nos ajudar a entender o processo de mudança social. E se tivéssemos que alterar uma palavra na definição do Sr. Williams, do “modo de vida” para o “modo de *crescimento*”, nós nos moveríamos de uma definição cujas associações são passivas e impessoais para uma que levante questões sobre atividade e agência. E se nós mudarmos a palavra novamente, para apagar a associação de “progresso” que está implicada em “crescimento”, poderíamos encontrar: “o estudo das relações entre elementos em todo um modo de *conflito*”. E um modo de conflito é um modo de luta. E nós estamos de volta com Marx.¹⁴ (Thompson, 1961a, p. 33; grifado no original; minha tradução)

Na segunda parte da crítica, publicada no número seguinte da revista, Thompson aprofundou o debate em tons mais políticos, questionando a ausência de preocupação de Williams (e por tabela da *New Left*) com questões referentes a ideologia e poder. E é ali também que Thompson esclarece como retornava a Marx para questionar o conceito de cultura de Williams, retomando a distinção entre “cultura” e “algo que não é cultura”:

Os dois polos, de “cultura” e “não cultura”, aos quais me referi, foram descritos por Marx como “consciência social” e “ser social” (ou existência). Embora os dois sejam vistos em inter-relação dialética, a visão de Marx foi que *em sociedades de classe* “o ser social determina a consciência social”. Não o “padrão de cultura”, mas sim as relações de classe foram o determinante final

¹⁴ No original: “Any theory of culture must include the concept of the dialectical interaction between culture and something that is *not* culture. We must suppose the raw material of life-experience to be at one pole, and all the infinitely complex human disciplines and systems, articulate and inarticulate, formalised in institutions or dispersed in the least formal ways, which ‘handle’, transmit, or distort this raw material to be at the other. It is the active *process* - which is at the same time *the process through which men make their history* - that I am insisting upon: I would not dare, in this time of linguistic hypertension, to offer a new definition. What matters, in the end, is that the definition will help us to understand the process of social change. And if we were to alter one word in Mr. Williams’ definition, from ‘way of life’ to ‘way of *growth*’, we move from a definition whose associations are passive and impersonal to one which raises questions of activity and agency. And if we change the word again, to delete the associations of ‘progress’ which are implied in ‘growth’, we might get: ‘the study of relationships between elements in a whole way of *conflict*’. And a way of conflict is a way of *struggle*. And we are back with Marx”.

dessa “organização distinta” à qual o Sr. Williams chama de “modo de vida”, e por esse motivo nós temos que ver a história como um modo de conflito.¹⁵ (Thompson, 1961b, p. 39; grifado no original; minha tradução)

A questão de fundo naquela crítica era justamente a rejeição de Thompson a qualquer tipo de culturalismo, expressa em sua avaliação de que Williams invertia a assertiva marxiana: “eu estou sugerindo que o Sr. Williams, em seu apelo pela primazia da ‘história cultural’ está fazendo uma proposição contrária: ‘cultura’ determina o ‘ser social’”¹⁶ (Thompson, 1961b, p.39; minha tradução).¹⁷

Nesse ponto, portanto, reside a mais forte referência materialista, elaborada com uma grande capacidade de ter em conta toda a tradição anterior, presente ao longo do trabalho de Thompson. Por isso mesmo, cabe rechaçar qualquer leitura (ou acusação de) “culturalista” de Thompson. Sua defesa da necessidade de superar silêncios do marxismo em relação à cultura dava à “cultura” um sentido muito diferente daquele que recebeu nas leituras mais mecânicas de Marx, voltando a Marx para demonstrar a inadequação dessas leituras. Voltando à questão da determinação, cultura e “não cultura” reaparecem em outro texto de Thompson – a famosa polêmica com Anderson e Nairn – para sustentar sua denúncia das insuficiências da metáfora da base e superestrutura, defendendo que: “O intercurso dialético entre ser social e consciência social – ou entre ‘cultura’ e ‘não cultura’ – está no coração de qualquer compreensão do processo histórico dentro da tradição marxista. Se porventura deslocado, esvaziamos essa tradição completamente” (Thompson, 2001b, p. 157).

Acreditamos que em sua obra – tanto na análise das obras literárias e dos seus produtores que experimentaram intensamente as tensões de sua época

¹⁵ No original: “The two poles, of ‘culture’ and ‘not culture’, to which I have referred, were described by Marx as ‘social consciousness’ and ‘social being’ (or existence). While the two are seen in dialectical interrelation, it was Marx’s view that *in class society* ‘social being determines social consciousness’. Not the ‘pattern of culture’ but class relationships have been the final determinant of that ‘distinct organisation’ which Mr. Williams calls a ‘way of life’: and for this reason we must see history as a way of conflict.”

¹⁶ No original: “I am suggesting that Mr. Williams, in his claim for the primacy of ‘cultural history’, is making a contrary proposition: ‘culture’ determines ‘social being’.

¹⁷ Cabe destacar que a crítica de Thompson parece ter tido efeito sobre a obra de Williams, pois nos anos seguintes ele efetivamente se aproximou mais diretamente dos textos de Marx e da melhor tradição marxista do século XX, como explicitamente lembrou em Williams, 1979. Por certo, a crítica não foi a razão única ou fundamental dessa re-aproximação.

quanto nos estudos sobre a organização cognitiva da vida dos trabalhadores –, Thompson, recorrendo ao que de melhor se produziu na tradição crítica do materialismo histórico que lhe antecedeu, apresentou boas sugestões para o enfrentamento das ambiguidades e polissemias do “emaranhado” conceito de cultura, sempre trabalhado em interação dialética com “algo que não é cultura”, cuja expressão maior encontrará no terreno do ser social, em meio à luta de classes. Um terreno no qual, para ele, muitas outras batalhas ainda estavam para ser travadas. E as chances de sucesso da classe trabalhadora dependeriam, do ponto de vista da sua subjetividade coletiva, tanto de uma apreensão consciente das ferramentas ideológicas da dominação burguesa, como de uma capacidade de mobilização a partir não apenas de reivindicações “materiais” (embora elas sejam fundamentais), mas também daqueles valores morais sem os quais não se fará a revolução.

Referências bibliográficas

- AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. (org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 59-73.
- HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003. p. 131-159.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1988. 3 v.
- _____. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. As peculiaridades dos ingleses. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora Unicamp, 2001b. p. 75-180.
- _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. Folclore, antropologia e história social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora Unicamp, 2001a. p. 227-268.
- _____. La política de la teoría. In: SAMUEL, Ralph (org.). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica–Grijalbo, 1984. p. 301-317.

_____. O espírito *whig* sem o elitismo: entrevista com E. P. Thompson. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *Liber 1*. São Paulo: Edusp, 1997. p. 163-175.

_____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. The long revolution. *New Left Review*, Londres, n. 9, p. 24-33, May-June 1961a.

_____. The long revolution II. *New Left Review*, Londres, n. 10, p. 34-39, July-August 1961b.

_____. *Tradicón, revuelta y consciencia de clase*: Barcelona: Crítica, 1979.

_____. *William Morris*. Londres: Merlin, 1955.

_____. *Witness Against the Beast: William Blake and the Moral Law*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Palavras-chave: um vocabulário para cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin, 1971.

UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E A CIÊNCIA NO PROJETO EDUCATIVO*

Marise Nogueira Ramos

Raquel Barbosa Moratori

Somos produtos e produtores de uma dada concepção de realidade, de uma forma de viver e compreender nossa existência, reafirmada e conformada numa cultura que nos mantém como grupo. Para Gramsci (1978 e 1999), é a cultura que a sociedade instaura, por meio de seus sistemas de valores e normas de conduta, que mantém a coesão social. A unidade do grupo social não é absoluta, mas uma unidade produzida mediante o consenso ativo dos integrantes de um grupo social ao que Gramsci denomina de hegemonia. Diz o filósofo: “em outras palavras, pode-se dizer que toda cultura tem o seu momento especulativo ou religioso, que coincide com o período de completa hegemonia do grupo social do qual é a expressão” (Gramsci, 1999, p. 198).

A hegemonia de uma forma de compreender e estruturar a realidade no capitalismo se dá porque a concepção construída pela classe que mantém a dominação sociopolítica e econômica tem, historicamente, garantido e reforçado sua unidade e coesão cultural pela defesa da propriedade privada dos meios de produção da existência e da exploração do trabalhador, o qual necessita se submeter a esse processo, uma vez que não tem outro modo de garantir a continuidade

* Partes deste texto compõem a tese de doutorado de Raquel Moratori, defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/Uerj), sob orientação de Marise Ramos.

de sua própria vida. Esse modo de produzir na e a sociedade irá desestruturar então, como condição necessária à sua própria reprodução, a classe trabalhadora, incorporando elementos à cultura do trabalhador que obscurecem a sua condição de exploração. Esse movimento, ao mesmo tempo em que desarticula uma cultura que reflita a realidade desses sujeitos, cria formas muito desagregadas de compreensão da realidade, dificultando uma coesão social que se articule em torno dos interesses do trabalhador.

Entretanto, essa relação de dominação tem espaços de fuga, pois, como Gramsci mesmo argumenta, “todos os homens são ‘filósofos’”, ainda que de forma inconsciente, dado que todo homem pensa sobre si e o mundo à sua volta, e nessa atividade intelectual está contida “uma determinada concepção de mundo”.

Então, ser filósofo, no sentido de possuir uma dada concepção da realidade, é parte integrante de todo e qualquer ser humano; entretanto, é preciso também, para o benefício da maioria dos homens, ser filósofo não apenas do tipo que organiza o pensamento e a ação para a manutenção da sociedade dada, mas ser filósofo para questioná-la e transformá-la. Isso pressupõe que todo e qualquer sujeito tenha acesso, também, a um tipo outro de filosofia que lhe permita ultrapassar os limites da realidade dada. Para tanto, é necessário ter consciência de nossa historicidade e, mediante essa apropriação, sermos capazes de criticar as verdades já descobertas, dialogar com verdades silenciadas e construir uma cultura que estruture uma concepção de mundo, com valores e normas de conduta que reflitam a realidade da classe subordinada. Afinal, como diria Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (1978, p. 13-14)

O desafio, então, é buscar outras formas de explicação do mundo que não sejam as cotidianas, essas mesmas as necessárias para que façamos tudo como fazemos, repetidamente. O esforço indispensável é aproximar a concepção de mundo popular do entendimento histórico do movimento social que tornou possível

que a sociedade se produzisse de determinada forma, posto que ela não é assim por condições inatas e alheias às vontades dos homens – antes, ela é produzida pelos homens, a partir da forma como interpretam a realidade e a reproduzem em sua atividade cotidiana.

A classe dirigente obtém hegemonia atuando em duas direções: uma, pela difusão de concepções de mundo que seus pensadores e cientistas elaboram e validam no campo da discussão intelectual (pensamento racional); e outra, que sofre influência da primeira, mas que não se liga a ela de forma explícita, pelas convicções (senso comum) que orientam os indivíduos nas suas ações cotidianas. O autor italiano afirma: “a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser” (Gramsci, 1978, p. 14). O senso comum não é vivido, pelas massas, como pensamento racional dos atos empreendidos, mas como atividades justificadas em verdades, opiniões e convicções do grupo ao qual pertencem, as quais não são questionadas ou criticadas, mas se reproduzem como “elemento de fé” (compreensão desagregada e difusa) sobre a realidade assim construída. A citação a seguir, apesar de longa, é esclarecedora:

Disto se conclui, entretanto, que, nas massas como tais, a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé. Que se pense, ademais, na posição intelectual de um homem do povo; ele se formou a partir das opiniões, das convicções, dos critérios de discriminação e das normas de conduta. [...] O elemento mais importante é de caráter não racional: é um elemento de fé. Mas de fé em quem e em quê? Notadamente no grupo social ao qual pertence, na medida em que este pensa as coisas também difusamente, como ele: o homem do povo pensa que, no meio de tantos, ele não pode se equivocar radicalmente, como o adversário argumentador queria fazer crer; que ele próprio, é verdade, não é capaz de sustentar e desenvolver as suas razões como o adversário faz com as dele, mas que – em seu grupo – existe quem poderia fazer isto, certamente ainda melhor do que o referido adversário; e, de fato, ele se recorda de ter ouvido alguém expor, longa e coerentemente, de maneira que ele se convenceu de sua justeza, as razões de sua fé. (Gramsci, 1978, p. 26)

Para construir uma direção racionalmente coerente e integrada de compreensão do mundo é necessário questionar as próprias verdades, por um processo de elevação intelectual e moral das massas, do qual participam os intelectuais orgânicos em diálogo com a classe. Por isso, é necessário saber quais são os conhecimentos do grupo, e entendê-los como fundamentais para a reconstrução de novos conhecimentos. Desse modo, trata-se de reconhecer no velho (ou nas ações

feitas cotidianamente e que muitas vezes prescindem de uma elaboração intelectual mais crítica) o caminho para introduzir o novo, ou, ainda, a partir da reflexão do velho e, talvez, não apenas da resignificação desse, mas da manutenção (seja ela temporária ou permanente) de certos aspectos dele, elaborar um conhecimento que o transcenda. Uma das necessidades para todo o movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo implica, nas palavras de Gramsci,

[...] trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (1978, p. 27)

Com base nesses argumentos, consideramos fundamental a compreensão do aspecto cultural de um dado grupo, visando entender como e por que esse grupo, organizado ou não em termos de classe, age dessa ou daquela maneira na prática social. O mesmo pensamos acerca da retomada do debate sobre o conceito de cultura e sua construção como eixo de processos educativos.

As reflexões apresentadas neste texto ficam aquém deste problema, pois ele se propõe somente a recuperar o conceito de cultura e de pensá-lo como mediação da formação humana em processos educativos formais. Com esse intuito, então, o texto se organiza em três partes: a primeira, que retoma o debate sociológico, filosófico e político sobre o conceito de cultura, com a contribuição de Raymond Williams e Terry Eagleton; a segunda, que focaliza estudos de Edward P. Thompson, pelo fato de esse autor relacionar cultura e consciência de classe pela mediação da experiência humana; e a terceira, que discute a relação entre trabalho, ciência e cultura na condução de processos educativos, recuperando a transformação do conceito de cultura no âmbito da pedagogia moderna.

Os conceitos de cultura: modos de compreender e agir em sociedade

Iniciamos nossas reflexões pela perspectiva de Williams (1992), que é a da “sociologia da cultura”. O autor retoma o significado original do termo cultura, associado ao cultivo, desde fins do século XVIII. Essa associação já enunciava um dos sentidos que acompanhará o termo na sua história de resignificações: de cultivo de vegetais ou criação e reprodução de animais chega-se à cultura como

cultivo ativo da mente humana, a partir do qual o autor identifica uma gama de significados, a saber:

(i) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. (Williams, 1992, p. 11; grifado no original)

Segundo o autor, esse último é o sentido geral mais comum do termo, coexistindo com os demais. Porém ele também “coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico, para indicar ‘modo de vida global’ de determinado povo ou de algum outro grupo social” (Williams, 1992, p. 11)

Sendo assim, podem-se destacar duas perspectivas diferenciadas do termo: uma que ressalta a existência de um “espírito formador de um modo de vida global” que se manifesta nas formas de vida dos sujeitos – linguagem, estilos e arte, trabalho intelectual (idealista) – e outra que aborda o tema como “uma ordem social global” que caracteriza uma determinada cultura como resultado direto e indireto das atividades e manifestações sociais (materialista). Contudo, diz ele, “a importância de cada uma dessas posições, em contraposição a outras formas de pensamento, é que leva, necessariamente, ao estudo intensivo das relações entre as atividades ‘culturais’ e as demais formas de vida social” (Williams, 1992, p. 12).

A partir da segunda metade do século XX, essas posições tenderam a convergir para a perspectiva materialista, pois se passa a questionar que, se há uma “ordem social global”, essa é formada pelos próprios sujeitos que a constituem. Nesse contexto, Williams afirma que, em vez do “espírito formador”, é por meio da “cultura como o sistema de significações” que “uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (Williams, 1992, p. 13).

Para Mattos (2012), Williams buscava superar, em seus primeiros estudos, a perspectiva de cultura centrada nas expressões da arte ou da intelectualidade, encarando “as manifestações culturais numa perspectiva mais ampla – Williams diria ‘como todo um modo de vida’ – preocupado especialmente com as ‘classes subalternas’” (Mattos, 2012, p. 183). Uma de suas importantes contribuições no que se refere ao materialismo histórico foi sua “reflexão teórico-metodológica sobre a necessidade de definição de um ‘materialismo cultural’” (Mattos, 2012, p. 183). Essa dupla definição de Williams, segundo Mattos, permite

compreender como a classe trabalhadora do século XX pôde produzir, por exemplo, instituições de classe, como sindicatos e partidos políticos, mesmo sob a lógica dominante e violenta da sociedade capitalista.

A relação entre cultura e política na perspectiva da hegemonia

Tomando agora as contribuições de Eagleton (2005) ao debate sobre cultura, vemos que, tal como Williams, ele parte da etimologia do conceito, reafirmando que o conceito de cultura é derivado do conceito de natureza, uma vez que em sua origem se encontra o sentido de cultura como “cultivo agrícola”. Seguindo esse raciocínio, o autor afirma que se pode entender cultura como derivada do trabalho, e só posteriormente esse termo se tornará, segundo ele, uma abstração em si mesma relacionada a questões do espírito (Eagleton, 2005). A palavra cultura levanta questões fundamentais também no âmbito da filosofia, uma vez que, se cultivo implica ação sobre a natureza, isso nos remete a questionamentos “entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (Eagleton, 2005, p. 11). A relação cultura–natureza expressa um movimento dialético que provoca na produção do novo a própria desconstrução da natureza, assim como as formas usadas para transformá-la são elas mesmas resultados da natureza. O movimento de construção e desconstrução nessa relação se refere às práticas humanas de transformações, o que reafirma a natureza humana como essencialmente cultural.

Na relação homem–cultura–natureza, cabe ao homem o movimento de transformação de si mesmo sem, contudo, esquecer que o cultivo de nós mesmos nem sempre é feito apenas por nós – homens, individual ou coletivamente – e sim, muitas vezes, pelo Estado. O Estado, segundo os argumentos de Eagleton, é, enfaticamente, atividade cultural e representa a cultura que deve ser incorporada aos homens, transformando-os em cidadãos responsáveis e amigáveis. Essa ação tem como finalidade suprimir os conflitos existentes nas relações sociais, ao imprimir em seu povo a cultura que representa, ou seja, a cultura da classe que detêm a hegemonia social, tal como vimos em Gramsci (1978). A hegemonia da cultura dessa classe converge com a política ao conformar homens para o exercício de uma dada sociedade e não para o debate dela, e isso se dá ao esconder seu verdadeiro movimento, qual seja, o fato de serem “os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isto definem uma versão particular de humanidade” (Eagleton, 2005, p. 18).

Essa dimensão da discussão sobre cultura nos remete novamente à primeira dimensão a que se refere Williams, quando aborda os três principais sentidos modernos da palavra cultura, já anteriormente referidos. No que tange à cultura como “civilização”, Eagleton recupera a ligação do conceito de cultura com os princípios franceses do iluminismo, que valorizavam tanto o refinamento social quanto o desenvolvimento progressivo. A opção pela palavra civilização, naquele contexto, tinha como pano de fundo a ideia de que “‘civilização’ minimizava as diferenças nacionais, ao passo que a ‘cultura’ as realçava” (Eagleton, 2005, p. 20).

No entanto, esse sentido de “civilização” vai adquirindo, aos olhos de alguns liberais do fim do século XIX, características imperialistas, e a retomada do termo cultura pelos alemães é um movimento de disputa nesse processo.¹ A ideia de cultura retorna associada a uma atitude de crítica, a qual, esclarece ainda Eagleton, necessita garantir a dimensão de crítica social. Entretanto, a disputa que se trava entre “cultura”, como atitude crítica, e “civilização”, como conformação de um tipo específico de homem, em muitos aspectos, foi um falso debate. Se civilização era naquele momento entendida como forma alienada de existência e a cultura, como a possibilidade de fazer a crítica da civilização, rebelando-se contra seus princípios, seria também a própria cultura a responsável por “refinar esses rebeldes” e, na contradição, ir ao encontro da própria civilização para evitar que ela se autodestruísse.

Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que, guardadas as devidas diferenças, convivendo com semelhanças aparentemente irreconciliáveis, é a partir deste movimento de pensadores alemães que a ideia de cultura assume seu sentido moderno, ou seja, cultura como “modo de vida característico”. A cultura não trata então de um movimento unidimensional (uma única cultura superior ante todas as sociedades, como o eurocentrismo quis fazer acreditar), mas da diversidade da vida social, com suas formas e leis singulares. Esse modo de entender cultura traz também em seus aspectos um determinado rompimento com a crítica racional,

¹ Eagleton explica que em razão do caráter imperialista que a palavra cultura como “civilização” foi tomando por volta do final do século XIX, era necessária outra palavra para denotar como a vida social deveria ser em vez de como era. Com isto, “os alemães tomaram emprestado o termo francês *culture* para esse propósito. *Kultur* ou ‘cultura’ tornou-se, assim, o nome da crítica romântica pré-marxista ao capitalismo industrial primitivo. Enquanto ‘civilização’ é um termo de caráter sociável, uma questão de espírito cordial e maneiras agradáveis, cultura é algo inteiramente mais solene, espiritual, crítico e de altos princípios, em vez do estar alegremente à vontade com o mundo” (2005, p. 22).

dado que ela é entendida como um modo de vida não necessariamente atrelado a um conjunto racional de comportamento social ou, ainda, como expressão de determinações sociais de várias origens. Na contradição, entretanto, o reconhecimento dessa diversidade, tanto em termos de existência social quanto de lógica de funcionamento dessas mesmas sociedades, poderá propiciar também algum tipo de crítica da sociedade chamada civilizada.

Para Eagleton (2005), entender cultura na pluralidade de significados que ela pode conter implica reconhecer aspectos positivos e negativos de um termo que é ambíguo e complexo. Se há entusiasmo em reconhecer cultura como modo de vida global de um determinado povo (Williams, 1992), é bem mais complexo manter esse entusiasmo quando, no pluralismo de seus significados, se identificam culturas antissociais, racistas, sexistas etc. Como um exemplo atual de pluralidade de significados que a palavra cultura pode conter e de possibilidades de existência social que ela pode expressar, podemos citar o próprio capitalismo, expressão hegemônica dessa diversidade, que não só convive como necessita da heterogeneidade cultural para a sua própria sobrevivência. Afinal, “é preciso lembrar, também, que nenhuma cultura é mais heterogênea do que o capitalismo” (Eagleton, 2005, p. 29).

A terceira dimensão do significado que tanto Williams (1992) quanto Eagleton (2005) é a da cultura como expressão da arte. Nesse aspecto, seu sentido tem estado mais restrito a expressões da música, da pintura e da literatura, do que em suas formas mais expandidas, como a variedade de atividades intelectuais. Porém há que se destacar a historicidade desse próprio significado. Se a arte teve o fardo insustentável de representar o modo de vida ideal de uma época passada, hoje o pós-modernismo a libera para expressões independentes e sem propósito aparente, comprometida apenas com a liberdade de demonstrações e “desinteressada” da tomada de partido de um ou outro embate dentro da sociedade. Afinal, concordamos com Eagleton quando afirma:

No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão mais uma vez alinhadas, mas agora na forma da estética da mercadorria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral. A estética, originalmente para a experiência perceptiva cotidiana e que só mais tarde se tornou especializado para a arte, tinha agora completado um círculo e retomado à sua origem mundana, assim como dois sentidos de cultura – as artes e a vida comum – tinham sido ago-

ra combinados no estilo, moda, propaganda, mídia e assim por diante. (2005, p. 48)

A complexidade de sentidos do termo cultura e sua religação como lugar também da política é abordada por Williams a partir da

[...] versão nativa inglesa da *Kulturphilosophie* europeia. Essa corrente de pensamento poderia ser vista como um esforço para ligar vários significados de cultura que estão gradualmente distanciando-se: cultura (no sentido das artes) define uma qualidade de cultura de vida refinada (cultura como civilidade) cuja realização na cultura (no sentido de vida social) como um todo é a tarefa da mudança política. (Eagleton, 2005, p. 34)

Entretanto, a partir das análises de Eagleton, a ligação entre os sentidos de cultura é mais complexa, ou seja, essas diferentes dimensões são apenas a resposta ao fracasso da cultura como civilização: a “grande narrativa do desenvolvimento humano” (2005, p.35), pois as próprias crises dessa narrativa social contradizem esse desenvolvimento, ou ainda levantam o questionamento sobre qual perspectiva de desenvolvimento se quer assumir. Assim, pode-se dizer que as três dimensões da cultura se relacionam dialeticamente entre si (de modo conflitante), mas que é, segundo Eagleton, a dimensão crítica desse processo que tem potencial de romper com o distanciamento apenas formal entre cultura e política, tornando possível uma crítica do presente que incorpore outra possibilidade de futuro.

A inserção do elemento “conflito” na discussão sobre cultura

Diferentemente de Williams (1992) e Eagleton (2005), que optam pela etimologia da palavra cultura para iniciar suas reflexões, Thompson (1998) vai buscar no estudo do termo “costumes” o desenovelar do conceito de cultura. É importante destacar, entretanto, que assim como os demais autores citados, ele reconhece a dificuldade de lidar com essa categoria de análise social e, ainda que opte por não prescindir dele, ressalta que o termo cultura oferece uma gama ambígua e vaga de possibilidades.

Em seu estudo *Costumes em comum*, Thompson (1998) começa destacando que o tema do costume, que teve como ponto de partida a cultura dos trabalhadores dos séculos XVIII e XIX, refere-se a um período obscuro do ponto de vista da razão científica. Naquele momento, travava-se uma disputa entre uma lógica antiga e a lógica da razão científica, ocasionando naquela sociedade uma

cisão entre a cultura plebeia e a cultura patricia. O costume, esse representante da cultura plebeia, traduzia-se na conduta habitual daquele povo, refletida num fazer cotidiano que se repetia, frequentemente, à revelia do pensamento racional, pois reproduzia comportamentos que foram anteriormente apreendidos, muitas vezes por transmissão oral, e legitimados por aquele povo. O costume, quando se referia a uma ocupação ou ofício, muitas vezes sem aprendizado formal, dizia respeito a modos de fazer tão antigos e reconhecidos socialmente que adquiriam a forma de direito. Com isso, a cultura patricia encontrava resistência ao tentar inserir na cultura plebeia formas de produção e atuação sociais contrárias aos interesses plebeus.

O que se entendia por costume estava então relacionado à vivência prática da vida daqueles sujeitos, mas não se referia de modo direto ao que era reconhecido como tradição para aquele dado povo, pois tradição exigia permanência e costume, reforça Thompson; implica uma arena de disputa de interesses e, por isso mesmo, é espaço de conflito, em nada assemelhado com um sistema consensual e harmonioso, tanto do ponto de vista de culturas em disputa quanto das disputas internas dentro de uma mesma cultura. Nesse ponto, Thompson (1998) faz sua crítica ao conceito de cultura como relação consensual e harmoniosa, pois, se vista desse prisma, camufla as oposições, fraturas e contradições sociais e culturais de um povo.

As normas defendidas pela cultura plebeia diferiam das proclamadas pela Igreja e pelas autoridades sem, contudo, deixarem de serem conservadoras, dado que tinham como referência os costumes tradicionais. Essa ambiguidade característica da vida prática desses trabalhadores é vista por Thompson, inspirado em Gramsci, como reflexo da dupla consciência desses sujeitos. Se, por um lado, suas ações expressavam sua rebeldia diante daquilo que lhe era imposto, por outro, recorriam acriticamente a referenciais herdados do passado, e nem sempre em consonância direta com seus interesses de classe, para consolidação de suas ações:

Assim, as “duas consciências teóricas” podem ser vistas como derivadas de dois aspectos da mesma realidade: de um lado, a conformidade com o *status quo*, necessária para a sobrevivência, a necessidade de seguir a ordenação do mundo e de jogar de acordo com as regras impostas pelos empregadores, os fiscais dos pobres etc. De outro lado, o “senso comum”, derivado da experiência de exploração, dificuldades e repressão compartilhada com os companheiros de trabalho e os vizinhos, que expõe continuamente o texto do teatro paternalista à crítica irônica e, com menos frequência, à revolta. (Thompson, 1998, p. 20-21)

A conduta baseada nos costumes e o processo do capitalismo baseado na economia entravam em conflito, e o povo resistia, em nome dos costumes, às técnicas e racionalizações que desintegravam seu modo de vida. Segundo o autor, “nesses confrontos, é possível perceber o delineamento das subsequentes formações de classe, bem como da consciência de classe; e os fragmentos residuais das antigas estruturas são revividos e reintegrados no âmbito dessa consciência de classe emergente” (Thompson, 1998, p. 21).

Se no início de suas argumentações Thompson se refere de modo muito cauteloso ao conceito de cultura, ele mesmo destaca que o estudo da cultura plebeia também pode incorrer nas mesmas críticas que são feitas ao termo cultura. Dito de outro modo, não se trata de relações consensuais e lineares. Ele destaca que é necessário se aprofundar no detalhamento de suas contradições, de seus interesses conflitivos, de seus ritos conciliadores, sempre entendidos historicamente com base nas relações sociais de produção.

Para a hegemonia do capitalismo, foi necessário retirar a centralidade dos costumes incorporados no cotidiano dos trabalhadores, desarticulando a transmissão geracional na determinação do modo de produção da sua existência. Para tanto, foi preciso inventar necessidades antes inexistentes, buscando recriar um tipo de homem adequado ao modo econômico de produção capitalista. Esse esforço tinha como horizonte a diluição do conflito de interesses, e a história dos séculos XIX e XX reflete as disputas travadas nessa arena.

Se o horizonte a ser alcançado naquele momento era a conformação e a adaptação de trabalhadores à sociedade industrial, forjando-se as bases para a sua consolidação, costumes da cultura inerente aos trabalhadores representavam os elementos de conflito com a nova cultura, de tipo industrial, prescrevendo outro modo de vida que em muito diferia do que lhes era habitual.

Quanto às atividades políticas e sociais implicadas nessa transição, Thompson destaca que a religião e a moral, juntamente com uma escola alinhada aos interesses industriais, tiveram papel fundamental no processo. Essas instâncias sociais agiram em comunhão com os interesses industriais e representaram importante instrumento de internalização nos trabalhadores da nova lógica de organização e produção da vida social. Diante da divisão social do trabalho e da supervisão do processo produtivo – com as “multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina do tempo” (Thompson, 1998, p. 297).

Entretanto, essa transição não se deu pacificamente. Se o grande desafio da burguesia industrial foi modificar os ritmos habituais de trabalho antes caracterizados por momentos de grande atividade e outros de ociosidade, o rompimento com essa lógica implicou, sim, movimentos de resistência dos trabalhadores. É necessário destacar que as resistências se referem não somente à mudança no modo de produzir a existência, mas também, e sobretudo, era uma resistência à exploração que o novo modelo impunha, assim como o rompimento com os valores e hábitos já estabelecidos.

A conclusão a que se pode chegar é que a disciplina industrial do trabalho não estava mais em questão, o que se lutava era por quanto tempo diário ela deveria ser suportada. O que o desenvolvimento econômico determinou, primordialmente, foi a mudança de uma cultura, ou de várias culturas, ainda que sobrevivam na cultura nova resquícios da anterior. Diante desses fatos, Thompson destaca que o que lhe parece ser fundamental é compreender, na complexidade desse movimento histórico, a forma como esses trabalhadores experienciaram a transição para a sociedade capitalista nascente. Neste ponto, talvez se possa retomar a discussão do mundo do trabalho, não sob o ponto de vista de um tipo de trabalhador submisso e passivo ao trabalho capitalista, mas um trabalhador que, vivendo a síntese conflituosa do velho com o novo, encontre brechas de criação de outra forma de produção social que talvez possa reaproximar o tempo do trabalho e o da vida, em nome das necessidades humanas.

A categoria "experiência" na compreensão da cultura do trabalho

Com base nos estudos apresentados no item anterior, pode-se dizer que Thompson, tomando a tradição marxista como referência, vai investigar aspectos que ele afirma terem sido pouco estudados por esse campo do conhecimento. Ele constrói a sua elaboração teórica a partir de sua atividade docente junto da classe trabalhadora, assim como no debate político de sua vida de militante. É na relação entre teoria e prática que ele vai buscar compreender a maneira como homens e mulheres são sujeitos de sua história, ainda que dentro de uma situação determinada. Entender essa dimensão da realidade foi, segundo ele, mergulhar num campo ainda pouco investigado, entretanto, fundamental, se o horizonte é a transição para um tipo de sociedade que supere a sociedade capitalista. Seu ponto de partida é a afirmação de que a transformação social só é possível por

meio da consciência dos sujeitos. E, partindo do pressuposto, como o faz Marx (2011), de que os homens fazem a sua própria história, o desafio que Thompson se colocou foi compreender o modo como o fazem.

Preocupado então com a formação da consciência social, seus esforços não ficaram circunscritos às esferas do singular e do subjetivo, mas, sobretudo, sobre a consciência social como expressão de coletividade, pois o ser humano produz sua existência em sociedade e é a ação coletiva que coloca essa existência em movimento. Assim, são os problemas que envolvem a consciência social e suas tensões que os estudos de Thompson irão investigar, buscando compreender “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p. 15). Essa abordagem o fez debruçar-se sobre o estudo da cultura e propor a categoria “experiência humana” como diretriz de sua investigação.

Para fundamentar sua visão, o autor promoveu então um intenso debate com a produção dos autores marxistas, apontando divergências e o que ele chamou de “silêncios” da teoria marxista. A principal divergência delas se deu com autores que, circunscritos ao âmbito dos laboratórios, diziam construir conhecimentos sobre a realidade social. No livro *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*, Thompson analisa o “teorismo a-histórico” do referido autor como um desvio devastador para a teoria marxista, mas certamente funcional para a sociedade do capital. O marxismo idealista de Althusser, segundo ele, teria rompido com as análises histórica e política substantivas, não permitindo a compreensão do “modo empírico da prática intelectual”.

Na contramão dessa perspectiva, Thompson vai além da produção exclusivamente teórica: associa-a com a prática, visando à expressão da realidade social. Para dar conta de tal projeto, propõe a categoria “experiência humana”. Com ela busca compreender a influência do ser social sobre a consciência social, ou, ainda, como se constitui a práxis objetiva e subjetiva dos sujeitos e como esses pensamentos orientam as suas ações. Se a determinação da consciência é resultado da existência social, é a partir desse lugar que se processam as ações humanas e é sobre esse terreno que Thompson afirma que pouco se tem produzido para compreendê-lo.

No enfrentamento desse desafio, Thompson pesquisa e escreve a trilogia *A formação da classe operária inglesa*, ocupando-se de dois principais conceitos

que irão nortear seus estudos e militância. O primeiro é “o conceito de classe como processo e relação” (1988, v. 3, p. 25), ou seja, classe como construtora de si mesma, num ato de autofazer-se que encontra identificação com determinados grupos, contra outros com interesses divergentes. O segundo conceito central é o de “agência humana”, ou ação humana, em que Thompson defende que são os homens que constroem a sua história, ainda que não tenham escolhido, *a priori*, as condições nas quais se encontram inseridos. Desse modo, o autor recoloca homens e mulheres reais no centro da construção da história da humanidade, com ação humana consciente – que se reproduz de modo racional diante de uma dada concepção de mundo – no fazer histórico. Dito de outro modo, é a ação dos homens com suas concepções de realidade que colocam a história em movimento.

No prefácio do primeiro volume de *A formação da classe operária inglesa*, Thompson esclarece que, para o entendimento desta realidade social, é fundamental que o estudo interroge os trabalhadores, porque são eles que viveram e vivem a experiência de autofazer-se cotidianamente, tanto individual quanto coletivamente. As bases de seu entendimento sobre cultura e a necessidade da categoria da “experiência humana” para entendê-la em sua complexidade, já estavam dadas naquele momento.

Thompson rompe com a lógica determinista e não histórica do pensamento de Althusser e de seus discípulos e demonstra que o modo de produção capitalista não determina de forma absoluta a formação social; ou seja, esse modo de produção também se fragiliza no processo histórico de constituição das formações sociais que se instituem dentro da própria sociedade capitalista, e há muito mais a ser compreendido no modo como os homens e mulheres experienciam sua prática social (Thompson, 1981).

Mattos² destaca que Thompson dialoga com processos de formação de classe porque acredita que a transformação social só se efetiva a partir da consciência dos homens. Nesse ponto, pode-se perceber que Thompson sofre influência do pensamento gramsciano, principalmente no que se refere ao conceito de hegemonia. Então, não basta para a ação revolucionária que os homens tenham consciência da classe a qual pertencem, pois essa, por si só, não garante a luta contra-hegemônica. É necessário que se estabeleça entre a formação social e a consciência de classe um tipo de mediação que leve ao aprofundamento e ao de-

² Encontro com o professor convidado Marcelo Badaró Mattos, em aula de Marise Ramos, no PPFH/Uerj, em 5.12.2011.

envolvimento dessa consciência, e é a mediação da experiência que pode realizar esse feito. Nas palavras do próprio Thompson:

[...] a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que o “ser” está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a “consciência” (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (Thompson, 1981, p. 16)

Nessa perspectiva, a classe acontece “como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)” entre determinados sujeitos, e se fortalece na forma como esses homens “sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (Thompson, 1988, v. 3, p. 10). Desse modo, a consciência de classe é a “forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnados em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (idem). Para se entender esse movimento do real, é importante destacar que, segundo o autor, é necessário estudá-lo durante um significativo período histórico.

Recorrer ao conceito de cultura é fundamental para o debate que Thompson propõe, pois a mesma é para ele a consolidação e a materialização das experiências humanas (vivenciadas, sentidas e pensadas), expressas em modos de viver.

Pois as pessoas não experimentam sua própria existência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou

nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (Thompson, 1981, p. 189)

Thompson definitivamente mergulha no campo da cultura para desvelar as contradições e os conflitos que coexistem na produção da existência dos homens. A natureza desses conflitos envolve interesses divergentes, necessidades materiais e afetivas, expectativas quanto aos comportamentos humanos etc. Para ele, o reconhecimento de “um ‘*modus*’ moral de existência” implica dar relevância às influências morais, “então elas existem e devem ser analisadas num vocabulário de normas, valores, obrigações, expectativas, tabus etc.” (Thompson, 1981, p. 190). O que Thompson grita aos nossos ouvidos é que a transição para um modelo de sociedade que supere a sociedade atual não se faz sem que se olhe para os homens, individual e coletivamente, e se construa, com eles e a partir deles, as possibilidades de transformação social.

A cultura como eixo da formação escolar: uma possibilidade a ser construída?

A revisão conceitual que apresentamos até aqui nos mostra que, mesmo com as ressignificações pelas quais passou o conceito de cultura, este se manteve vinculado à capacidade inerente ao homem de se produzir, ao produzir aquilo que ele necessita para manter-se vivo, como espécie e como sujeito singular. Trata-se, então, de reconhecer a vinculação ontológica entre trabalho, conhecimento e cultura. Se identificarmos o trabalho com a ação transformadora consciente do ser humano para produzir sua própria existência, a cultura é o conjunto de formas e resultados dessas ações sobre o mundo, sejam elas materiais ou simbólicas. Sendo assim, todo ser humano está inserido em alguma cultura ou mesmo em diversas culturas, posto que a cultura é o próprio ambiente do ser humano e ela é socialmente formada com valores, crenças, objetos, conhecimentos etc. Ou ainda, como discutimos anteriormente, a cultura como expressão do modo de vida (Williams, 1992). Assim, partimos da compreensão de que a dimensão cultural das sociedades é espaço de conflitos de interesses, campo de disputa e exercício de poderes. Esses, como afirmamos, com base em Gramsci (1978), ora são controlados pela produção, ativa ou passiva, de consentimento em relação a determinado modo de vida, ora representam franca disputa entre esses modos. A utilização da categoria “experiência humana”, por sua vez, como nos traz Thompson (1981), como forma

de compreensão da vida prática dos sujeitos em sociedade, retirou o debate de cultura da generalidade da vida social e fincou essa discussão na vida concreta dos homens.

Trazendo essa discussão para a formação escolar, recuperamos o fato de que a cultura relativa a um tempo histórico esteve na base da escola moderna: ainda hoje, educar significa socializar as novas gerações na cultura existente. Em nossa abordagem sobre a relação entre cultura e educação escolar, do mesmo modo como recuperamos anteriormente o percurso histórico do conceito de cultura desde a perspectiva idealista até a materialista, veremos que o mesmo acontece com a pedagogia, compreendida como uma prática de seleção e transmissão de conhecimentos considerados válidos por um grupo social de acordo com suas finalidades. A pedagogia é uma prática eminentemente cultural. A história dessa prática revela, de início, uma oposição à pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Trata-se de uma dualidade que somente a pedagogia histórico-crítica vai enfrentar com base na dialética materialista, num processo que implicou a própria crítica ao conceito idealista de cultura, bem como às perspectivas existencialistas, que privilegiam a experiência sensível. Nesse último caso, o pluralismo cultural tende a tomar lugar. Como discutimos com base em Eagleton (2005), o problema é que também podem manifestar-se culturas antissociais, racistas, sexistas etc. juntamente com a valorização pós-moderna do relativismo cultural, sob o abrigo no multiculturalismo.

Por essas razões, passaremos a focar os fundamentos das pedagogias da essência, da existência e histórico-crítica para problematizar a cultura como fundamento da formação escolar.

A pedagogia e a cultura³

A pedagogia tradicional, fundada por Comenius (1593-1670), porém, tendo a ideia de essência humana como base, implicava a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais. Com base no que foi discutido, aqui se vê manifestar o significado de cultura como cultivo. Assim, sua orientação moderna manifestou-se, inicialmente, por meio de uma filosofia que utilizava a noção de

³ Parte do que aqui se expõe se encontra também em Ramos (2010), ao discutirmos, com base em Suchodolski (1978), as pedagogias da essência e da existência. Apropriamo-nos dessas reflexões a fim de localizarmos o conceito de cultura no pensamento pedagógico.

cultura intimamente vinculada à natureza, formando uma concepção geral designada mais tarde como “sistema natural de cultura”.

Aparentemente Rousseau continua a pedagogia concebida por Comenius porque, tal como esse, utiliza a noção de natureza da criança. Porém Rousseau a vê de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de “essência verdadeira do homem”; pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. A realidade que interessa a Rousseau e o absorve é a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem. A educação – segundo ele – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vistas ao futuro ou a modelá-la de determinado modo, mas sim deve ter como objetivo a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação (Suchodolski, 1978). Por isso, a cultura entendida como civilização não é a primeira referência da educação moderna.

Segundo Suchodolski (1978), “as primeiras tentativas para conceptualizar uma pedagogia da existência” remetem à filosofia de Kant, ainda que essas possam ser reconhecidas como uma variante da pedagogia da essência. Pode-se afirmar que nesta o conceito de cultura começa a se afastar do significado de cultivo da essência humana em direção à cultura como civilização. Como afirma o autor, Kant “propunha-se defender a certeza e a objetividade do conhecimento humano” (Suchodolski, 1978, p. 42).

Com base nessa filosofia, explica o autor, o problema da educação do homem tomou um aspecto totalmente novo, uma vez que

o modelo tradicional de ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se; mas também não era possível conceber que as normas e os modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. (Suchodolski, 1978, p. 25-26)

Esses seguiriam “as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática. (...) O conhecimento e a conduta produzidos pelo homem não se confundiriam com a diversidade empírica dos homens nem com a arbitrariedade da sua atividade, mas teriam “um valor objetivo que se impunha em cada indivíduo sob a forma de necessidade e dever.” (Suchodolski, 1978, p. 43) Kant, assim, pôs “em evidência, a atividade da criança no domínio intelectual e moral, assim como o seu acatamento dos princípios que se impõem a todos.” (Suchodolski, 1978, p.26)

Lukács (1981) explica que, do mesmo modo que em todas as filosofias idealistas coerentes, também em Kant temos uma fetichização hipostasiante da razão,

especialmente manifesta na moral. O “dever-ser” se apresenta – subjetiva e objetivamente – como algo separado das alternativas concretas dos homens. Para Lukács, a absolutização da razão moral transforma essas alternativas em encarnações adequadas ou inadequadas de preceitos absolutos transcendententes ao homem. Kant se apoia “numa filosofia prática, na qual não se trata de elaborar princípios a respeito daquilo que *acontece*, mas leis a respeito daquilo que *deve acontecer* mesmo que nunca aconteça” (Kant apud Lukács, 1981, p. 36; grifado no original).

Hegel se levantou contra essa concepção kantiana do dever-ser. No entanto, explica Lukács (1972), sua concepção também não deixa de trazer problemas, pois, apesar de criticar a estreiteza e a limitação da doutrina kantiana do dever-ser, ele não é capaz de encontrar uma saída positiva. Por um lado, ele evidencia a problemática interna da moral pura de Kant, pois reconhece de forma muito clara que o dever-ser é uma categoria elementar, inicial, originária da existência humana. Assim, afirma:

o mal nada mais é que a não adequação do ‘*ser ao dever-ser*’ [...]. Esse dever-ser tem muitos significados; e, uma vez que os *fins* acidentais têm, no seu conjunto, a forma do dever-ser, eles são em número infinito (Lukács, 1981, p. 37; grifado no original).

Segundo Lukács, essa ampliação do conceito de dever-ser tem ainda mais valor porque Hegel limita explicitamente a sua validade ao ser (social) do homem e nega que exista qualquer dever-ser na natureza. Essas afirmações assinalam um enorme progresso relativamente ao idealismo subjetivo do seu tempo e também posterior. O problema é que Hegel contrapõe à moral kantiana uma eticidade – a sociabilidade completa da existência humana – por meio da qual se chegaria a ela. Porém, é exatamente nessa sociabilidade que o conceito kantiano do dever-ser perde o sentido e a validade.

Para Hegel, as normas educativas, por se situarem no dever-ser da “sociabilidade completa da existência humana”, emanam da objetividade e da universalidade do ideal, estando relacionadas com o desenvolvimento do espírito objetivo. Como explica Suchodolski (1978, p. 45), esse filósofo separa “a personalidade e a vida superficial do indivíduo”, de modo que

“o processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto, com a participação na cultura e nas instituições sociais, especificamente o Estado”

Podemos concluir que, pelo caráter idealista do pensamento tanto de Kant quanto de Hegel, a cultura não poderia ser compreendida como uma produção da práxis social, o que só pode ser desenvolvido a partir da obra de Marx que fundou o materialismo histórico dialético. Isso possibilitou, não sem contradições, o enfrentamento do conceito de cultura pelos marxistas em que nos apoiamos neste texto, a saber: Gramsci (1978), Williams (1992), Eagleton (2005) e Thompson (1981, 1988, 1998, 2002).

Confrontando e superando as pedagogias da essência e da existência pela pedagogia histórico-crítica

No século XIX começou o processo de diferenciação da pedagogia da existência. Nietzsche desenvolveu na sua obra uma teoria muito especial da pedagogia da existência que, na época, apaixonou a opinião. Ele foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração da pedagogia da existência. Esta foi uma pedagogia colocada a serviço da individualidade e da autonomia a qual tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e o programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. Dewey (1859-1952), dentre outros, ocupou-se dos objetivos da educação, defendendo que esses advêm do próprio processo de desenvolvimento da criança num meio ambiente.

Nas sociedades modernas capitalistas, a noção individualista e liberal do princípio da adaptação transformou-se em princípio de formação do homem real, quer dizer, do homem político. Assim se efetua uma conexão entre os princípios da existência e da essência; ao mesmo tempo, deixa-se de considerar a existência humana como questão pessoal e particular, reconhecendo a sua participação na vida política da nação. Em virtude da erosão contínua das tradições e de todas as referências herdadas do passado, tende a aparecer uma estranha cultura, que não possui ponto de comparação possível com as sociedades anteriores.

Por um lado, a ideia de herança, que parece intrinsecamente ligada à de cultura, e com ela a perspectiva de fidelidade a um passado do qual se recolhem (e “cultivam”) os valores, parece estar singularmente enfraquecida em benefício da celebração do presente e do novo. Por outro lado, na lógica atomizadora e particularizadora das sociedades individualistas, o reconhecimento e mesmo o compartilhamento de valores e referências comuns, superiores ao indivíduo e talvez também

constituintes da própria noção de cultura (como modalidade do ser-conjunto), parecem desgastar-se em favor de uma nova maneira de ser, se não em conjunto, pelo menos uns ao lado dos outros: para o indivíduo, já não se trata de submeter-se a normas ou valores que lhe sejam externos, pois o que ele reivindica é, sobretudo, o direito de afirmar sua diferença, independentemente de qual seja sua origem e sua natureza. Nessa perspectiva, em que conta principalmente o fato de ser o que se é (a “autenticidade”), os valores da cultura em torno dos quais a humanidade se reconhecia como um todo tenderiam a desaparecer ou, pelo menos, a se dissolver em benefício da crescente valorização dos particularismos enquanto tais.

Sob essas tendências, a pedagogia tradicional, vinculada a uma concepção essencialista do ser humano – que destacaria mais a identidade do ser, por suas características “essenciais”, do que as diferenças dos indivíduos –, seria aquela capaz de preservar os valores e referências herdadas do passado, em contraposição com o esfacelamento cultural e à particularização dos indivíduos, nos quais as tradições e os limites da classificação hierárquica se perdem em nome das diferenças, dos direitos e da democracia, virtualmente fomentados pelas pedagogias da existência. Possivelmente por tais razões, essas pedagogias foram consideradas progressistas, e as primeiras, conservadoras. Ainda, talvez pelos mesmos motivos, enquanto a pedagogia tradicional se sustenta até os nossos dias, os movimentos educacionais vinculados às pedagogias da existência sofreram tantos recuos e foram tão interceptados por tendências mais tecnicistas do que humanistas, associadas ao desenvolvimento científico-tecnológico das sociedades ocidentais modernas.⁴

Nesse sentido, concordamos com Saviani (1985) quando afirma que o problema fundamental tanto da pedagogia da essência quanto da pedagogia da existência é a ausência de historicidade do ser humano e das relações sociais. Essa historicidade é substituída, no caso da primeira, por uma essência abstrata e, na segunda, por uma visão biológica e adaptativa do desenvolvimento humano.

Em outra perspectiva, a da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação torna-se não diretamente a socialização das novas gerações numa dada cultura, mas sim promover a compreensão das determinações históricas das condições de produção da existência humana, ou, dito de outro modo,

⁴ Sobre isso é interessante notar que as sociedades europeias, berços da filosofia, mantiveram em seus sistemas educacionais uma forte influência humanista, enquanto os países do “Novo Mundo”, durante o tempo em que puderam receber os ares da pedagogia nova de Dewey, acabaram consolidando seus sistemas com base no tecnicismo.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2005, p. 13)

Como explicamos em outro texto (Ramos, 2010b), o conhecimento humano é, na verdade, produto de necessidades e práticas do ser social, o que, historicamente, condicionou o contraditório avanço das forças produtivas. Evidenciar este fato é um princípio da pedagogia histórico-crítica, assim como a respectiva relação com o trabalho, pois, tal como nos ensina Lukács (1981, p. 21), “o trabalho criou a ciência como órgão auxiliar para alcançar um patamar cada vez mais elevado, cada vez mais social”. Assim também ocorre com a cultura, manifestada nos objetos, nos modos de vida, nas linguagens e nos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social. Está aqui a dimensão materialista histórico-dialética da cultura e sua relação com a pedagogia.

Sabemos do condicionamento existente entre trabalho, ciência e cultura na forma do que Lukács, na mesma obra, explica ser a formação do “complexo social. Ontologicamente, um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. A relação que se torna modelo de toda prática social é a que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social.

A concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como aqueles conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, potencialidades e sentidos humanos, tem o trabalho como princípio educativo. Assim, reiteramos que

é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual ele se realiza, que podem compreender-se as relações sociais e, no interior delas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como sua relação com o modo de ser da educação. Sua compreensão é indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo”. (Ramos, 2010a, p. 69)

Ciência e a tecnologia, portanto, objetos típicos da escola capitalista moderna, sendo produtos do trabalho humano, também compõem a cultura de uma sociedade nos respectivos tempos e espaços de reprodução social da existência. Vieira Pinto (1979), por exemplo, pensa a ciência como o produto da hominização que só pode surgir nas fases superiores desse processo. Ela não é um produto arbitrário do pensamento, mas sim a forma mais completa em que se realiza a adaptação do homem à realidade e da realidade ao homem. Importante, nesse processo, é percebermos a ciência também como cultura, como uma forma de conhecimento que incorpora diferentes áreas de conhecimento e que nos informa sobre a produção histórica e social do mundo em que vivemos, isto é, sobre a produção de nossa cultura.

Encontramos nesses sentidos os significados de cultura como modos de significações ou modos de vida e como produção material e simbólica de um grupo social que também carrega, na sua historicidade, uma estética, tal como trabalhados por Williams (1992) e Eagleton (2005), além da cultura como modo de conflito, que vimos em Thompson (1981, 1988, 1998 e 2002), posto que a reflexividade social só existe na interação com o outro na qual o conflito é uma possibilidade sempre latente, seja nas relações internas aos grupos ou entre grupos distintos. Nessa perspectiva, a problematização do conceito de cultura e sua incorporação nas práticas educativas implica relacioná-la ao trabalho e ao conhecimento humano nas múltiplas dimensões da vida social e potencialidades do desenvolvimento humano.

Considerações finais

Apresentamos o percurso teórico e histórico do conceito de cultura. Primeiramente, discorremos sobre as condições em que os sujeitos constroem e reconstróem suas concepções de realidade, assim como as possibilidades de elaboração de uma filosofia que expresse interesses antagônicos àqueles hegemônicos numa sociedade.

Posteriormente, apresentamos os conceitos de cultura como o caminho que elucida os modos como a sociedade compreende e age em sua vida cotidiana prática. O ponto principal de concordância entre os autores utilizados foi o reconhecimento da problemática em torno do termo, uma vez que se trata de um conceito apropriado e reapropriado de forma ambígua e muitas vezes contraditória. Entretanto, no que diz respeito à complexidade de se trabalhar com esse conceito, os autores utilizados enfrentaram o desafio de apresentar suas perspectivas teóricas,

reafirmando a pertinência do conceito de cultura para o debate da sociedade atual. O caminho percorrido para a conceitualização do objeto cultura foi o seu atrelamento ao conceito de trabalho, tanto o trabalho em seu sentido ontológico quanto as formas históricas que ele assume nos diferentes modos de produção.

Uma contribuição que se espera dar é o entendimento de que a dimensão cultural das sociedades são espaços dinâmicos permeados por conflitos de interesses; campos de disputas e exercício de poderes, ora apaziguados pela produção ativa ou passiva de consentimento sobre um determinado modo de vida, ora em franca disputa. A utilização da categoria “experiência humana” como forma de compreensão da vida prática dos sujeitos em sociedade retirou o debate de cultura da generalidade da vida social e fincou a discussão na vida concreta dos homens.

Como contribuições das reflexões aqui apresentadas para o projeto educativo, podemos afirmar que a concepção de cultura que pode embasar a síntese entre formação geral e formação específica na escola, na perspectiva da formação omnilateral e politécnica, compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de modo que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social se manifeste com a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Essa é a base do historicismo como método que ajuda a superar o enciclopédismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum (Gramsci, 1978).

Nessa perspectiva, tenta-se superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia. A cultura é o conjunto dos resultados dessa ação sobre o mundo. Ela se torna o próprio ambiente do ser humano no qual ele é formado, apropriando-se de valores, crenças, objetos, conhecimentos etc. Reconhecer a ciência e a tecnologia como produções humanas obtidas por meio trabalho, portanto como resultados de uma ação transformadora consciente do ser humano, é caracterizá-las como parte da cultura e, assim, como bens que são constantemente produzidos e reproduzidos.

Em nossa prática pedagógica, normalmente consideramos como conhecimentos de cultura geral os das linguagens, da história, da filosofia, da sociologia, da geografia e das artes. A matemática, a física, a química e a biologia, seriam

conhecimentos científicos, os quais, por sua vez, têm aplicação prática em tecnologias de base mecânica, elétrica, eletrônica, microeletrônica, bioquímica etc. e, por isso, se desdobram em tecnologia. Porém isso não tem sentido social, pois o desenvolvimento da ciência é, ao mesmo tempo, um desenvolvimento tecnológico e cultural. É interessante notar, por exemplo, que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o progresso tecnológico que possibilita o salto científico. Ao mesmo tempo, essa invenção possibilitou o desenvolvimento da indústria, fato que mudou, completamente, os hábitos de vida e a cultura social.

O exposto nos permite concluir que trazer os mundos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para o currículo escolar significa dar aos conteúdos de ensino vida produtiva, social, cultural e histórica. Os conteúdos se manifestam aos estudantes, então, como conhecimentos entranhados nos processos produtivos materiais e não materiais, assim como nas transformações científico-tecnológicas e nas relações políticas, culturais e sociais concretas. Tais processos podem se constituir como mediações da prática pedagógica, vindo a ser estudados como momentos históricos da produção social da existência humana.

Referências bibliográficas

- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- _____. *Marx estava certo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- _____. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981.
- MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompson e a tradição da crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

RAMOS, Marise N. Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz e EdUFRJ, 2010.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação & Realidade*, 35(1): 65-85 jan/abr 2010a.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 3 v.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CULTURA DO TRABALHO COMO CULTURA DE CLASSE: ANOTAÇÕES PARA O ESTUDO E A FABRICAÇÃO DA HISTÓRIA DOS TRABALHADORES DA SAÚDE

Muza Clara Chaves Velasques

No processo de elaboração dos objetivos deste texto, optei por construí-lo como um texto introdutório para auxiliar àqueles que estão iniciando suas pesquisas dedicadas à história dos trabalhadores e, em especial, aos que enfrentam a construção da história dos trabalhadores da saúde.¹ Proponho a aproximação dessas pesquisas a algumas importantes reflexões da história social

¹ O termo *trabalhadores da saúde* está sendo empregado aqui para designar os trabalhadores que estão na base do processo de produção ou das relações de trabalho hierarquizadas. Não estão em postos de gestão ou no topo das cadeias de comando. São aqueles que possuem na sua origem histórica uma relação com os trabalhos manuais, possuindo ou não instrução formal. Estão ligados às mais variadas atuações profissionais no extenso campo da saúde, não se definem pelo vínculo formal ou institucional de trabalho, podendo apresentar-se dentro de um quadro de precarização e informalidade do trabalho. Compartilham experiências comuns nos ambientes de trabalho e também muitas vezes fora deles. Seu cotidiano está recheado de dimensões espontâneas e fragmentárias de ações de luta e resistência. Para compreendermos essa configuração bastante variada de trabalhadores, escolhemos aproximá-los do conceito de “subalternos” em Gramsci, dessa forma indo além da leitura em que a definição dos trabalhadores enquanto classe é limitada à sua subordinação ao capital, dado que submetidos compulsoriamente a um processo de mercadorização da sua força de trabalho. Gramsci traz “uma possibilidade conceitual que respeite(a) as distinções no plano da consciência coletiva – e, por tanto, de seus projetos societários” (Mattos, 2014, p. 2017) para a análise da formação da classe trabalhadora. Para essa questão, ver Gramsci, 2002, p. 129-146

do trabalho, fornecendo, assim, subsídios aos estudantes-pesquisadores – e os não tão historiadores² – que pretendem se aventurar nesse campo.

Acredito que a ampliação das possibilidades para a fabricação da história da classe trabalhadora na saúde está no diálogo com o conceito de “cultura” desenvolvido pela tradição crítica ativa do materialismo histórico – nesse sentido, “cultura do trabalho” ou “cultura de classe” são termos que carregam importantes definições para a reflexão proposta visto que conseguem unir a dimensão da formação da classe social às experiências vividas coletivamente pelos trabalhadores. Esse diálogo tem como base as análises desenvolvidas pelo historiador Edward Palmer Thompson (1924-1993), seguindo-se aos novos enfrentamentos conceituais que os historiadores do trabalho oferecem a partir dos estudos do autor.³ Os termos *cultura* e *experiência*, que adquirem densidade teórica nos estudos de Thompson sobre a história dos trabalhadores da Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, podem nos ajudar bastante. A partir deles, pretendo apontar caminhos possíveis para a elaboração de uma análise que responda às indagações primeiras para a construção da história dos trabalhadores da saúde, sejam elas o que seria uma cultura do trabalho na saúde ou, ainda, qual cultura do trabalho na saúde os trabalhadores herdaram e construíram para si. Refletir sobre essas questões exige que o leitor se deixe levar, em um primeiro momento, por caminhos necessários à compreensão de como os trabalhadores da saúde foram negligenciados continuamente pela história para, em seguida, enfrentarmos a questão de como podemos tornar as experiências históricas de vida e trabalho desses trabalhadores importantes ferramentas para a compreensão e elaboração de uma história da classe trabalhadora na saúde.

² Como professora e pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz), procuro desenvolver na sala de aula reflexões sobre a história do trabalho com alunos de diferentes níveis (e saberes) de formação. Em uma ponta trabalho com alunos do curso de ensino médio integral de nível técnico, orientando monografias de final de curso e nas aulas de Introdução aos Estudos Politécnicos (IEP). Em outra ponta, oriento alunos de graduação de universidades mediante bolsa Pibic-Fiocruz/CNPq, além de dar aulas para alunos da Pós-graduação em Educação Profissional. Não necessariamente esses alunos possuem formação em história, mas é para eles, principalmente, que escrevo este texto, na ambição de despertar a curiosidade da pesquisa no campo da história social do trabalho e na produção de estudos sobre a história dos trabalhadores da saúde ou sobre o trabalho de forma mais geral (e que auxiliem seus trabalhos em outros campos de conhecimento).

³ Para um estudo mais aprofundado sobre E. P. Thompson e sua obra, ver Mattos, 2012; Palmer, 1994; e Muller e Duarte, 2012.

Proponho ainda um questionamento sobre o risco do esvaziamento dos conceitos de Thompson (antecedido de uma pequena biografia política do historiador) quando, ao serem usados, sua experiência na militância política e seu projeto de transformação social são postos de lado. O conceito de experiência só atinge profundidade teórica, por exemplo, quando pensado na sua relação com a consciência de classe na luta de classes.

Trabalhadores da saúde: a cegueira da história

Nas três últimas décadas, a história social do trabalho no Brasil alargou as fronteiras temporais de suas pesquisas, dinamizando o debate teórico em torno de algumas de suas principais coordenadas, com destaque para as discussões do conceito de classe, das formas de organização e de luta dos trabalhadores, indo além das organizações mais tradicionalmente estudadas, e, mais recentemente, avançando nas discussões das possibilidades de uma história global do trabalho (van der Linden, 2013). Também o diálogo e a utilização dos conceitos construídos por Thompson cresceram enormemente na produção da história do trabalho. Entretanto, por meio de balanços historiográficos recentes podemos observar que os estudos do trabalho pouco avançaram na ampliação da investigação sobre as diferentes categorias ou ocupações dos trabalhadores da nossa sociedade.⁴ Além disso, a história pouco ou nada produziu sobre os trabalhadores da saúde.⁵ Enfrentar a luta contra a “invisibilidade” dos trabalhadores da saúde na história do trabalho é somar a essa observação algumas incipientes análises.

Podemos afirmar que é no campo da sociologia do trabalho ou das profissões que reconhecemos uma produção voltada para a investigação do trabalhador da saúde na atualidade: suas trajetórias profissionais e formativas, a discussão

⁴ Para essa questão, sugerimos os balanços historiográficos a seguir, que definem de forma bastante clara as diferentes conjunturas e tendências da produção da história do trabalho: Lara, 1998; Chalhoub e Silva, 2009; Negro e Gomes, 2006; e Batalha, 2006.

⁵ Essa afirmação tem como base o levantamento realizado nos anais da Associação Nacional de História (Anpuh) a partir dos anos 1960; nas páginas na internet do I, II e III Seminário Internacional Mundos do Trabalho (2010, 2012, 2014, respectivamente) e nos números editados da revista *Mundos do Trabalho* (principal publicação do GT Mundos do Trabalho e que reúne os historiadores do trabalho da Anpuh), além dos balanços historiográficos já citados neste texto. Nesse levantamento não encontramos pesquisas sobre a história dos trabalhadores da saúde até o ano de 2012, quando o grupo de estudos de que participo na EPSJV deu início à participação nesses fóruns sistemáticos de apresentação ou publicação de *papers*.

sobre a saúde do trabalhador da saúde são temas que vêm se destacando nos estudos sociológicos. No que diz respeito à exploração nas relações de trabalho ou às formas de organização dos trabalhadores da saúde, tais como sindicatos e associações, dificilmente encontramos alguma pesquisa sobre esses trabalhadores.⁶ Na história social do trabalho não é diferente.

Os estudos sobre a história da saúde no Brasil foram construídos com base em investigações que sempre tiveram como central o discurso médico e científico por excelência, a história das instituições científicas, as análises das práticas médicas acompanhadas na relação com os saberes científicos, as propostas de ordenação da saúde na relação com os projetos de construção da nação ou por uma história das políticas públicas da saúde no Brasil.

No campo da educação profissional em saúde, os estudos que analisaram a história da formação dos trabalhadores mediante uma cronologia que tratou de organizar os programas de formação profissional instituídos por decretos e leis dos governos definiram, até hoje, os marcos de análise sobre os trabalhadores da saúde, nos quais o Estado aparece como sujeito central. Essa “lógica” não foi diferente em uma literatura especializada surgida a partir dos anos 1980 e que possui como base teórica da sua análise um viés crítico sobre o conceito de *trabalho*, *trabalhador técnico* e *politecnia* a partir de Marx e Gramsci. Também essa literatura, mesmo quando não teve como preocupação central a construção da história do trabalhador, mas sim a discussão da sua formação para o trabalho, acabou por reproduzir a ausência da centralidade do trabalhador da saúde na construção da sua história.⁷

Ao olharmos a força que algumas conjunturas históricas adquiriram, tornando-se centrais nas construções dos registros e análises históricas, percebemos o quanto acabaram por determinar a presença de certa “memória do esquecimento”

⁶ O Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde (Lateps) da EPSJV/Fiocruz tem produzido importantes trabalhos no campo da sociologia do trabalho e das profissões (ver Morosini, 2013).

⁷ Essa produção também se manteve presa ao campo das representações que elegeram os marcos institucionais – destacando os programas de formação do governo, iniciado com o projeto Larga Escala e continuado com uma sucessão de programas governamentais, tais como o de Profissionalização de Auxiliares de Enfermagem (Profae), o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps) etc. – para contar as disputas e conflitos no campo da formação profissional na saúde e uma história dos trabalhadores técnicos. Entretanto, devemos destacar a tese de Lima, 2010, e os trabalhos Morosini, 2010; Ramos, 2010; e Vieira, Durão e Lopes, 2011.

no que diz respeito à atuação dos trabalhadores. Esse é o caso, por exemplo, quando lembramos do período de redemocratização do país nos anos 1980, momento em que a saúde tornou-se importante pauta de luta da sociedade civil e dos movimentos organizados dos trabalhadores. No período imediatamente após o fim da ditadura civil-militar, o debate central da saúde deu-se a partir do movimento da Reforma Sanitária em fins dos anos 1970 (Falleiros e Lima, 2010 p.239-246). A Reforma Sanitária, que politiza a questão da saúde e a necessária construção de um sistema único de saúde, revela a importância da democratização da saúde, do Estado e da sociedade na construção de uma saúde para todos. Na representação dessa luta histórica, destaca-se a grande participação de lideranças ligadas à área médica e da saúde coletiva, e das entidades que as representavam, porém pouco ou nenhum destaque se deu para a participação dos sindicatos e associações dos trabalhadores da saúde (ver Escorel, 2009; Paim, 2009; e Lima, 2005).

Por fim, a ausência de obras de referência, que poderiam contribuir como incentivo para as pesquisas sobre o tema, acaba por reforçar um contínuo desconhecimento das possibilidades das fontes para a pesquisa, dificultando ainda mais a investigação das diferentes categorias de trabalhadores da saúde. Como desdobramento disso, a luta dos trabalhadores técnicos da saúde, na busca por reconhecimento de suas profissões, não pode contar com uma história que lhes confere identidade e memória. Diante da situação apresentada, como mudá-la?

A seguir apresentamos a trajetória de Thompson, destacando de seu perfil biográfico algo que podemos chamar de um “historiador em combate”. A sua militância política não pode ser distanciada da sua luta no combate ao que ele denominou de a “miséria da teoria”, ou seja, o esquematismo dogmático calcado em esquemas que esvaziavam por completo a existência da própria história, negando, dessa forma, a ação humana. Ao tomar como ponta de sua lança a importância da consciência e da experiência humanas nos processos históricos, Thompson constrói as bases para a compreensão da formação da classe e da consciência de classe. Para nós, encontra-se aí uma das chaves de leitura para a compreensão do que chamamos de cultura do trabalho. Valor, moral, costume, assim como as ações de luta e resistência compunham um quadro de experiências coletivas, dotadas do significado de cultura, que possibilitava o fazer-se da classe trabalhadora.

Contra a “invisibilidade”: cultura do trabalho como cultura de classe

Muito se tem escrito sobre a obra de Thompson. Diferentes gerações de pesquisadores, tanto na história quanto na educação, na antropologia e na sociologia⁸ promoveram para um público acadêmico cada vez maior, por meio das suas teses e dissertações, os usos do autor. Grande parte dos seus estudos vem sendo traduzida no Brasil desde os anos 1980. Além disso, livros e revistas acadêmicas que comemoraram os cinquenta anos de publicação de *A formação da classe operária inglesa* (1963)⁹ fizeram avançar bastante os estudos sobre o historiador e sua obra. Se por um lado esse movimento levou pesquisadores de diversas áreas ao emprego de seus conceitos e à aproximação da dinâmica da sua pesquisa empírica, fomentando os estudos sobre a história dos trabalhadores, por outro lado vimos um corrente perigo de empobrecimento na utilização desses mesmos conceitos, muitas vezes esvaziados do sentido dado por Thompson. A decorrência disso pode ser a desvinculação dos conceitos do autor em relação à sua base teórica, levando a uma fragmentação conceitual e ao ecletismo nas análises. Para que possamos estar atentos a isso, proponho neste momento que resgatemos a sua *experiência* política (e aqui fazendo uso do seu próprio conceito), a partir da apresentação de uma pequena parte de sua trajetória (até os anos 1970), reforçando a leitura de que a sua experiência militante na esquerda britânica fundamentou a sua concepção sobre a dimensão material da cultura e da consciência da classe trabalhadora da forma como essas se apresentam na sua obra. Além disso, a importância da sua voz crítica tanto na produção da história quanto na arena política mais direta foram fundamentais para o marxismo da segunda metade do século XX.

A experiência de Thompson na luta direta contra o fascismo durante a Segunda Guerra Mundial, quando serviu como comandante de tropa de tanque na Itália e na França, a morte prematura de seu irmão, em 1944, numa Bulgária

⁸ Com destaque para o antropólogo José Sergio Leite Lopes e os sociólogos do trabalho José Ricardo Ramalho e Elina Peçanha, que iniciaram suas pesquisas no diálogo com a obra de Thompson a partir de fins dos anos 1970.

⁹ Em homenagem aos 50 anos da publicação do livro *The Making of the English Working Class* (1963), algumas das principais revistas acadêmicas na discussão do campo da história do trabalho, além de outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, a Educação, publicaram edições especiais e dossiês sobre a obra de Thompson. Destacamos algumas: *Mundos do Trabalho* (vol. 5, n.10, 2013); *História e Perspectiva* (número especial, 2014); *Trabalho Necessário* (ano 12, n. 18 – 2013) . No Brasil *A Formação da Classe Operária Inglesa* foi lançado em 3 volumes a partir de 1987 pela editora Paz e Terra.

ocupada pelo fascismo, e a sua entrada no partido comunista na década de 1940 reforçam a expressão da sua luta pelo socialismo e pela democracia na Europa oriental (Matthews, 2014, p. 118). Segundo o historiador Dennis Dworkin: “As impressões mais fortes de Thompson sobre seus anos no exército foram o espírito antifascista dos homens, sua adesão aos princípios socialistas e democráticos, e ao seu anti-imperialismo resoluto” (2014, p. 91-94).

Fazendo parte da juventude britânica que lutava na Frente Popular Antifascista, em 1947 volta a liderar um grupo de jovens que partiam para a construção de “uma ferrovia de cento e cinquenta milhas ligando Samac, na Eslovênia, a Sarajevo. Para Thompson, a ferrovia significava um novo espírito socialista e nacionalista, uma superação do movimento partidário e uma derrota do fascismo”, colaborando, assim, com a juventude popular da Iugoslávia. Sua participação na construção da ferrovia proporcionou-lhe um maior e mais profundo crescimento político. Essa experiência não só lhe traria a certeza de que “todo homem comum tem de ser dono, em seu próprio país, de suas fontes de riqueza e de seus meios de produção”, mas também, principalmente, o convencimento de que o homem “dentro do contexto de certas instituições e cultura pode conceber em termos de ‘nosso’ em vez de ‘meu’ ou ‘deles’”. Essas experiências serviram para que o historiador mantivesse sua crença no socialismo. Em fins da década de 1970, ao refletir sobre o mundo, identificou a responsabilidade da Guerra Fria no declínio do movimento socialista, percebendo, ao mesmo tempo, que qualquer renovação da esquerda deveria “ir além destas duas polaridades enrijecidas” (Dworkin, 2014, p. 94).

Sua atuação no conjunto das novidades que sacudiram a esquerda comunista inglesa durante a segunda metade do século XX foi determinante para um novo quadro político e intelectual do país. Como ativo militante do Partido Comunista da Grã-Bretanha (PCGB) e como uma das principais vozes que se contrapunha às ideias e práticas reinantes em um partido alinhado com as diretrizes do partido comunista soviético, colaborou energicamente para o avanço das principais críticas que já vinham sendo realizadas no interior do partido desde meados dos anos 1940. Na década seguinte, integrava o que nomeava como uma corrente de “revisonismo prematuro” no interior do PCGB. E é exatamente essa militância que, segundo ele, “o empurraria através das lutas políticas da década de 1950 e para ‘outro lado’ – não do lado do ‘deus que falhou’, mas para o lado de uma crítica socialista-humanista do comunismo” (Matthews, 2014, p. 122).

Em 1956, depois de Nikita Khrushchov admitir os crimes cometidos pelo Estado soviético durante o período stalinista e após a invasão da Hungria, Thompson, que se destacava como a voz mais crítica dentro do PCGB, retirou-se do partido. Com Dorothy Thompson e John Saville (historiador do trabalho), fundou a revista *The Reasoner*, periódico comunista que abrigou os intelectuais marxistas que, como ele, tinham deixado o PCGB. Para Thompson, a revista representava o espaço do confronto dialético das opiniões contrárias, fundamental para a liberdade. Em suas páginas, o fôlego da retomada do pensamento de Marx e Engels e o “autêntico espírito do comunismo” (Matthews, 2014, p. 129).

É no contexto dessas ações que a nova esquerda surgiu como um outro espaço político e uma alternativa à forma como o comunismo vinha se apresentando no mundo, estendendo suas críticas também à socialdemocracia. O grupo era formado pelos ex-comunistas ligados à *The Reasoner*, por jovens universitários e por trabalhistas. Junto com o grupo, dá-se o nascimento da *New Left Review* (NLR), que passou a ser o fórum responsável por concentrar as discussões políticas de crítica ao marxismo ortodoxo e o espaço por excelência dos historiadores de esquerda que naquele momento construía o campo da história social do trabalho na Inglaterra, transformando, inclusive, a produção marxista da história (Dworkin, 2014, p. 95-96). Apesar de nunca terem criado uma organização mais permanente, surgia naquele momento um espaço político para a esquerda, no qual floresceram importantes pesquisas sobre a cultura e a história inglesas (estudos radicais), além das grandes polêmicas críticas protagonizadas por Thompson.

Para Dworkin, o ponto de partida da crítica realizada pela NLR era a crítica ao stalinismo tão distante da realidade social e calçado em abstrações. Na contra-mão do stalinismo Thompson defendia um humanismo socialista “uma filosofia política que combinava uma preocupação com o indivíduo e a meta igualitária e comunitária de uma sociedade socialista.”

O humanismo socialista superava as abstrações stalinistas, tais como o partido, a ideia dos “dois campos” e a vanguarda da classe trabalhadora. Com uma proposição de lidar com “pessoas concretas” e com o potencial revolucionário de “homens e mulheres reais”, Thompson ressaltou igualmente o “socialismo” e o “humanismo”. Para ele, a falência intelectual do stalinismo estava enraizada em seu economicismo: a tentativa de ver as dimensões política, moral e artística da sociedade em termos das estruturas da economia e das classes sociais. Em oposição a este determinismo grosseiro,

Thompson reafirmou o papel central da ação humana na história. Adaptando as famosas palavras de Marx no *18 brumário*, ele escreveu: “os homens fazem sua própria história, em parte como sujeitos em parte como vítimas; este é o elemento que os distingue dos animais; é isto que os torna humanos”. (Dworkin, 2014, p. 96-97)

Nesse momento, trava importante discussão com aqueles que se constituíam como grandes teóricos da cultura na Inglaterra. Esteve próximo aos teóricos da cultura Stuart Hall e Raymond Williams – contudo, sem tornar-se um culturalista –, fortalecendo a leitura do marxismo cultural britânico que afirmava o “papel constitutivo da dimensão cultural no contexto das relações sociais materiais e que insistia sobre a centralidade da ação humana no fazer da história” (Dworkin, 2014, p. 97).

Thompson renovou a história marxista inglesa e mundial a partir de um olhar que recuperou “a agitação das classes tal qual os trabalhadores a viam”, revelando as ideias, as falas, as ações dos trabalhadores no sentido de perceber como mulheres e homens comuns vivem a sua própria história (Thompson, 1987, p. 12). Isto significa que *A formação da classe operária inglesa* combateu a leitura corrente de que o movimento da classe operária inglesa só possuía significado na sua agitação quando promovia o movimento trabalhista. A crítica a esta visão teleológica não foi a única apresentada pelo autor

A dimensão menos conhecida de *A formação da classe operária inglesa* foi sua relação com o debate contemporâneo sobre a classe trabalhadora. Neste ponto, Thompson estava respondendo aos revisionistas do Partido Trabalhista para quem as mudanças do pós-guerra implicaram na erosão da consciência da classe trabalhadora ou no fim da sociedade de classes. Thompson reconheceu as consequências de longo alcance dessas transformações e que estas envolviam a vida da classe trabalhadora, mas ele rejeitou a afirmação de que essas mudanças significavam o fim da consciência de classe e do socialismo. Um segundo oponente intelectual que o livro toma como objeto é o marxismo ortodoxo, cuja ideia principal, retratada por Thompson, iguala a classe trabalhadora com as relações de produção nas quais estava envolvida. Thompson reconheceu ainda que a classe se baseava em relações de exploração na produção. Entretanto, sua ênfase recaía sobre a consciência da classe: como estas relações “eram manuseadas em termos culturais, incorporadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”. A experiência dessas relações podia ser determinada, mas não a forma com que os trabalhadores lidavam culturalmente com elas. A classe era

um processo, uma relação social. Para Thompson, as classes, enquanto relação com as outras, mudavam ao longo do tempo e na sua relação com as outras classes: elas eram o resultado, e não a causa da luta de classes. (Dworkin, 2014, p. 98)

A trajetória de vida de E. P. Thompson apresentada até aqui foi acompanhada por outra fundamental experiência constitutiva das suas formulações teóricas e da sua produção da história: como tutor de adultos trabalhadores, durante mais de uma década – o livro *A formação...* foi escrito para seus alunos trabalhadores e sindicalistas em decorrência dos cursos que ministrava para as turmas da Workers' Educational Association (WEA – Associação Educacional dos Trabalhadores) nos cursos de extensão universitária –, deu sentido ao seu trabalho promovendo o “nível de consciência dos trabalhadores” e formando “socialistas e revolucionários” (Mattos, Rezende, 2013). Na verdade, a sala de aula de Thompson ultrapassou, em muito, o significado de simplesmente “criar revolucionários”. Nunca simplesmente criar revolucionários seria a melhor tradução para o seu trabalho (Matthews, 2014, p.123). A atuação como educador foi fundamental para a formulação de um esquema conceitual que daria conta da compreensão da dinâmica da classe trabalhadora (Thompson, 2002. p. 11- 47). No ensino ele pôde estar em contato com a diversidade da história de vida dos trabalhadores e perceber que os valores apreendidos por seus alunos vinham da experiência coletiva e individual experimentada por eles e não de um conhecimento abstrato e distante (Matthews, 2014, p. 124). Para Thompson, os seres humanos não eram prisioneiros de suas ideologias, pois era por meio de suas experiências cotidianas que “estrutura e ação se confrontavam, fazendo-os produtores e não vítimas do processo histórico” (Dworkin, 2014, p.109).¹⁰

Thompson era o grande defensor do marxismo e do humanismo socialista no interior da nova esquerda no início dos anos 1960. Defendendo que as classes eram formações históricas e culturais, um produto da ação humana, polemizou com aqueles que para ele estavam apenas olhando para o poder do Estado e que deixavam de lado o “padrão de vida, os sofrimentos e satisfações daqueles que vivem e morrem em tempos irresgatáveis” (Dworkin, 2014, p. 86). Seu livro *Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* foi um ataque direto ao estruturalismo do filósofo francês Louis Althusser. Para

¹⁰ Para tal discussão, ver o próprio Thompson em *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, 1978: introdução, p. 14-17, e o capítulo “Experiência, um termo ausente”.

Thompson, Althusser se recusava a reconhecer a participação da consciência, da experiência e da ação humana nos desfechos históricos, negando aquilo que Thompson acreditava ser a base para a compreensão social, a experiência. Daí entendermos a importância das experiências de vida cotidiana dos trabalhadores em suas análises (pessoas comuns fazendo a sua própria história...). Estaria aí localizada a “celebração da agência humana” (Dworkin, 2014, p. 103) e a “sua convicção de que os atores humanos poderiam superar as limitações estruturais e tornarem-se sujeitos de sua própria história” (idem).

Durante toda a sua vida, Thompson não abandonou a perspectiva da transformação social. Seus escritos, ao revelarem o resgate do materialismo histórico na perspectiva clássica de Marx, reafirmam a leitura da determinação do ser social sobre a consciência, dando sentido à dimensão cultural na relação com o modo de produção e quebrando, assim, não só os esquemas estruturalistas que solidificaram durante muito tempo um marxismo dogmático e determinista, mas também uma história econômica de cunho liberal que explicava o papel do homem a partir das relações com o mercado.

Logo, em suas frentes de combate, Thompson tratou de reafirmar a associação entre cultura e classe (na luta de classes). Estudando a complexa relação entre a determinação das relações sociais de produção e a dimensão cultural da consciência de classe, motor para a mudança e transformação social, Thompson desenvolveu o conceito de experiência (talvez o seu conceito mais conhecido e mais utilizado). Ao trazer o conceito de *experiência* para a compreensão da dinâmica social, encontrou nele a possibilidade de entender as mediações que estabeleciam uma relação direta entre a consciência e a ação coletiva da classe. Thompson trouxe assim a investigação histórica para dentro da classe (Mattos, 2014).

“Caminhos de enxergar”: por uma história da classe trabalhadora da saúde

Na seção anterior, optamos por apresentar o conceito de experiência em Thompson a par e passo a sua trajetória de vida. Essa escolha não é fortuita, ela obedece a uma lógica que o texto vem construindo no sentido da não dissociação dos conceitos de E. P. Thompson da sua experiência política e da sua crença na possibilidade de compreensão da sociedade por meio dos conceitos de classe e luta de classe, resgatados na sua origem marxiana.

Para a construção da discussão de um caminho de pesquisa sobre a história dos trabalhadores da saúde fundado na história social do trabalho, apresentamos a partir de agora algumas questões sobre a produção da história do trabalho no Brasil na sua relação com a obra de Thompson.

Ao construir um mapeamento dos estudos voltados para a investigação da vida operária no Brasil, a historiadora Isabel Bilhão (2010)¹¹ observou que, a partir dos anos 1980, houve um abandono crescente de análises nas quais a história do movimento operário organizado figurava como única, em detrimento de um olhar mais abrangente sobre as condições de existência cotidiana do operariado. O olhar sobre o(s) mundo(s) do trabalho no Brasil mudou qualitativamente. Nesse sentido, segundo a autora, a produção da história sobre os trabalhadores

[...] vem demonstrando a necessidade de se pensar as vivências operárias com base não apenas no *locus* de produção, mas também em seus ambientes de moradia e de sociabilidade. Além disso, esses estudos apontam que é necessário trabalhar com noções como as de cultura, de tradição, de costumes e de comunidade, procurando verificar o processo de construção identitária tanto através da superação de uma visão determinista das estruturas sociais em relação aos grupos e indivíduos quanto por meio de uma abordagem que privilegie a interação entre os sujeitos sociais que contracenam e negociam, diariamente, com outros indivíduos e grupos dentro da sociedade na qual estão inseridos, entrecruzando, assim, os olhares de diferentes áreas de conhecimento. (Bilhão, 2010, p. 219)

Para a historiadora é inegável que essa mudança de perspectiva da análise e da ação do trabalho empírico dos historiadores está relacionada diretamente com as análises de E. P. Thompson. Novos problemas são postos aos historiadores do trabalho no Brasil. Um deles, segundo a historiadora, está na questão da “construção identitária” dos trabalhadores, ou seja, na dinâmica do “fazer-se” da classe, em que se estabelecem “critérios de estratégias de reconhecimento e distinção”. Logo, a construção da consciência de classe, de pertencimento a uma classe, “é indissociável da percepção identitária que os operários constroem entre si em relação a outras classes sociais” (Bilhão, 2010, p. 220).

Longe de tentarmos fazer aqui um novo balanço historiográfico, pretendo, a partir dos destaques dados por Isabel Bilhão no conjunto da produção da história

¹¹ Cabe citar que, em recente texto, o historiador Antonio Luigi Negro (2014, p.151- 161) discutiu a recepção e os usos de Thompson no Brasil a partir de fins dos anos 1970.

do trabalho por ela revisitada, apresentar alguns caminhos possíveis para enfrentarmos a fabricação da história dos trabalhadores da saúde e da cultura de classe.

Sabemos que as transformações na organização do trabalho, que alteram, muitas vezes, uma lógica instituída dos processos de dominação e exploração, devem ser vistas para além das práticas institucionais, levando a atenção para a ampliação dos lugares onde a classe se constitui. Para os historiadores do trabalho esta ampliação espacial incluiu, a partir dos anos de 1980, “as novas formas de sociabilidades percebidas nas ruas da cidade e nos lares operários” (Bilhão, 2010 p. 224), o que possibilitou muito mais do que novos recortes espaciais, mas a possibilidade da captura das relações cotidianas de trabalho e de vida.

A análise da *experiência* da classe trabalhadora necessita de um olhar que possa estar diante tanto dos “elementos sociais e culturais desagregadores” quanto das estratégias de “atenuação dos conflitos”. A busca dos trabalhadores, por exemplo, por cidadania e direitos, realizada por meio de diferentes experiências, pode servir como exemplo.

A identidade dos trabalhadores deve ser lida como uma construção que se dá na disputa, como a busca de valorização social partindo dos próprios trabalhadores, ou ainda como uma estratégia de luta dos trabalhadores, muitas vezes reforçando tradições e princípios morais ligados a uma ética do trabalho que, em diferentes situações, pode vir a ser um fator de legitimação social em uma sociedade excludente. Além disso, deve-se ressaltar:

É nesse âmbito de discussões que os estudos da construção da identidade operária têm encontrado terreno fértil para ampliar e para aprofundar suas análises, priorizando as noções de experiência identitária e a percepção de que a identidade operária é construída e se constrói de forma inter-relacional com outras identidades coletivas, tanto por meio de peculiaridades locais quanto macroinfluências. (Bilhão, 2010, p. 229)

Para que não se perca a força das análises que partem de Thompson, posso observar que é fundamental que o termo “identidade”, tão comumente utilizado nas investigações atuais, deve estar referenciado à sua relação com a classe e à consciência de classe.

Como exercício da pesquisa histórica para as questões aqui colocadas, trago agora apontamentos para a análise dos trabalhadores do Instituto Oswaldo Cruz (IOC) na primeira metade do século XX. Observando as mudanças fortemente

aceleradas dos processos produtivos do IOC¹² entre as décadas de 1920 e 1950 podemos realizar algumas considerações. Com a introdução de uma nova organização do trabalho, quando um novo tipo de saber e cultura do trabalho passaram a fazer parte do cotidiano dos trabalhadores e as antigas relações que produziram um saber e um cotidiano de trabalho no qual o “técnico de laboratório” mantinha suas tradicionais características de um faz-tudo dentro de uma realidade local, familiar e “natural”, vemos a paulatina substituição por uma lógica voltada à formalização, ao controle, à produção e à formação especializada, advinda das novas perspectivas para o espaço de Manguinhos, como espaço de produção que deveria corresponder às mudanças de diretrizes impostas pelo Estado no que diz respeito à saúde.

As mudanças de atividades no trabalho nas primeiras décadas do século XX ocorriam, principalmente, por causa da necessidade de ampliação dos quadros de trabalhadores que manuseavam os equipamentos dos laboratórios, gerando uma movimentação constante entre trabalhadores e suas várias funções. Em uma diversidade de tarefas e funções, como se constituía a identidade de classe para esses trabalhadores? Na trajetória que levava o trabalhador do IOC a passear por tantas funções e profissões, boa parte deles não podia dizer, durante muito tempo, “eu sou isso”: “eu sou um prático de laboratório”, “sou um desenhista”, “um servente”. Muitas vezes esse trabalhador podia, ainda, ser surpreendido pela extinção da sua função, reflexo da ordenação do Estado em torno das coisas da saúde. A identidade dos trabalhadores de Manguinhos também não era dada pela formação profissional formal, porque majoritariamente esses trabalhadores aprendiam o seu ofício no cotidiano de seu trabalho (Benchimol, 1989, p. 31). Talvez devêssemos buscar em algumas “ausências” a construção de suas identidades: boa parte dos trabalhadores das três primeiras décadas do século XX não possuía nenhum nível de escolarização ou possuía apenas o primeiro nível, completo ou incompleto.

A complexa rotina dos laboratórios de Manguinhos dependia, em larga medida, do concurso de uma categoria muito especial de funcionários, os auxiliares de laboratório, em sua maioria recrutados pelos cientistas entre os serventes que trabalhavam nas oficinas. Na verdade, o quadro funcional do Instituto não contemplava ainda a figura do auxiliar ou técnico de laboratório –

¹² Tenho investigado as mudanças nas relações de trabalho dos trabalhadores do IOC durante as décadas de 1930 a 1950. As observações trazidas para este texto são básicas e iniciais.

como “técnicos” eram designados os cientistas, e como subalternos, mais precisamente como serventes, seus auxiliares. Contudo, para estes funcionários ingressar no laboratório significava galgar um patamar privilegiado nas relações de hierarquia funcional e enveredar por um novo universo de experiência de vida e de trabalho. (Benchimol, 1989, p. 23)

Trabalhar no Instituto de Manguinhos para os trabalhadores *subalternos* significava a conquista de um trabalho ao lado de casa, o que facilitava a vida de qualquer um, que não precisaria mais sofrer as dificuldades de locomoção para uma região de mangues e a quase escassez dos trens. Ocupando parte do morro do Amorim, o IOC foi local de moradia de uma população pobre que vinha sendo expulsa do centro da cidade do Rio de Janeiro e que, por outra parte, era atraída pelas proximidades com o instituto e a possibilidade de trabalho. Nas primeiras décadas de existência do instituto, muitos trabalhadores eram recrutados no morro, e aqueles que trabalhadores que vinham de longe, em alguns casos, recebiam permissão para a construção de moradia no terreno do IOC. Trabalhar e viver nas redondezas do instituto, isso com certeza forjava a identidade desses trabalhadores.

Em 1937, foi inaugurado o prédio do Laboratório de Histopatologia de Febre Amarela em Manguinhos. Nele se fazia todo o trabalho de pesquisa, diagnóstico e produção de vacina contra a febre amarela. Pouco tempo depois, todas as atividades de pesquisa da Fundação Rockefeller foram transferidas para o novo prédio. A aproximação da Fundação Rockefeller no processo de expansão do discurso e práticas das políticas de saneamento para a América Latina alargou, pelas vias do discurso da saúde, o domínio estadunidense sobre o continente, fortalecendo as novas formas de exploração do trabalho no mundo capitalista. Podemos afirmar que não só os financiamentos das pesquisas científicas tomaram impulso, mas os próprios processos de trabalho nesse campo, e no campo da saúde propriamente dita, sofreram transformações consideráveis. Podemos observar isso nas relações de trabalho dos trabalhadores subalternos do IOC quando comparados com os contratados pela Fundação Rockefeller no *campus* de Manguinhos, contrastando, dessa forma, dramaticamente com as antigas relações e experiências de trabalho dos trabalhadores manuais do IOC. A novidade da individualização nas tarefas e a hierarquização das funções dão o tom dessas mudanças. Ao longo das décadas de 1930 e 1940, o trabalhador de múltiplas habilidades vai “desaparecendo” de Manguinhos. Brincando com as imagens,

o “Muro de Manguinhos” (construído para cercar o IOC e definir os seus limites) o expulsa de seu território. De outro lado, aproximando-se dessa nova “racionalidade” no trabalho, as políticas de formação profissional implantadas pelo Estado brasileiro subtraíram do trabalhador muitas das suas habilidades manuais e os saberes de seus diferentes ofícios.

A experiência dos trabalhadores do IOC pode ser revelada em parte nas falas dos seus trabalhadores. Nos depoimentos colhidos por historiadores da Casa de Oswaldo Cruz (COC) em fins dos anos 1980,¹³ podemos perceber algumas das questões que os levavam à construção de um processo de consciência de classe ou de construção de uma identidade mais coletiva em oposição àquela presente numa hierarquia de comando traduzida pelos cientistas IOC.

A distância entre os cientistas de Manguinhos e os trabalhadores subalternos do IOC fica evidente na fala de alguns dos trabalhadores das primeiras décadas do século XX: a identificação da hierarquia e da exclusão do convívio com os cientistas construía para aqueles trabalhadores uma forte noção do lugar de exclusão social que cotidianamente experimentavam. Por exemplo, responder a um chamado dos médicos de “cabeça erguida” era um privilégio que apenas os auxiliares podiam ter (Benchimol, 1989, p. 23). Outros trabalhadores identificavam na cor do avental que usavam diariamente as marcas da exclusão. “O indivíduo que tinha um avental pardinho era servente. Depois, quando ia subindo de posição, passava a usar um avental branco”¹⁴(Benchimol, 1989, p. 23).

A geografia dos ambientes também foi percebida pelos depoentes como espaço hierarquicamente dividido. Alguns desses espaços não continham apenas as diferenças e tensões entre subalternos e “os de cima”,¹⁵ mas acabaram agregando

¹³ Devemos destacar o trabalho realizado pela Casa de Oswaldo Cruz que construiu, por meio dos seus programas de história oral, um acervo de depoimentos dos trabalhadores de Manguinhos, possibilitando o acesso a diferentes trajetórias de vida e de trabalho. No acervo, encontramos depoimentos concedidos, por exemplo, por antigos auxiliares de laboratório e operários do IOC. No entanto, as pesquisas desenvolvidas com base nessa documentação oral priorizaram, majoritariamente, a fabricação de uma história institucional ou da ciência. Foi o historiador Jaime Benchimol que, ao produzir uma história de Manguinhos, trouxe à tona a fala dos trabalhadores subalternos. Sobre isso ver Benchimol, Jaime Larry (1989).

¹⁴ Depoimento de Atilio Borrielo, concedido para a equipe de historiadores da Casa de Oswaldo Cruz/COC. Atilio Borrielo ingressou no Instituto (IOC) pela tipografia, em maio de 1921, aos 15 anos de idade. Mais tarde foi designado para o almoxarife, até se tornar auxiliar de laboratório de protozoologia em 1926.

¹⁵ “Os de cima” é um termo oposto ao utilizado por Thompson em alguns de seus escritos: “os de baixo”. Para maior aprofundamento sobre os termos, ver Thompson, 2001.

valores que refletiam exatamente o que podemos chamar do “fazer-se da classe”. Em alguns momentos, esses trabalhadores se encontravam na fronteira entre as classes: “Tinha o refeitório dos humildes e tinha o caramanchão. Eu saí daqui comendo no caramanchão. Era uma vaidade tola, mas a gente se sentia bem”¹⁶ (Benchimol, 1989, p. 23).

Alguns trabalhadores subalternos não estavam a todo o momento em oposição aos cientistas. Existem relatos que afirmam certa confiança mútua entre eles. Essa situação podia se materializar na tarefa que o auxiliar assumia de ir buscar os vencimentos dos cientistas. O trabalhador auxiliar tornava-se então o “procurador” de fulano. Porém, para adquirir essa confiança mútua, era necessário não pertencer às esferas mais baixas dos postos de trabalho. Nesse sentido, ressalto a importância da utilização do conceito gramsciano de “subalternos” para que possamos mergulhar mais profundamente na investigação dos diferentes grupos de trabalhadores em determinados contextos da saúde (Benchimol, 1989, p. 23-24).

Ao mesmo tempo em que observamos fatores de aproximação entre os trabalhadores do IOC, podemos notar a dificuldade de construção identitária entre aqueles que estavam fora e aqueles que estavam dentro da Fundação Rockefeller, por exemplo. Os trabalhadores do IOC continuavam realizando tarefas múltiplas a partir das múltiplas funções que ocupavam simultaneamente, que poderiam variar entre a limpeza dos pisos e o manuseio de uma lâmina de laboratório. O trabalhador Venancinho destacou em seu depoimento: “O auxiliar de laboratório da Rockefeller tinha um uniforme todo branco, sapato de borracha [...]. Deu para sentir que o povo lá tinha mais gabarito. [...] Porque lá o afiador de navalhas para a área de cortes só fazia isso”. Essa diferenciação entre os grupos de trabalhadores acabava por gerar forte oposição entre eles. De um lado os trabalhadores do IOC e de outro, os trabalhadores da Fundação Rockefeller (Benchimol, 1989, p.27). No tensionamento entre esses dois grupos de trabalhadores, podemos perceber a construção no interior dos grupos de identidades que ultrapassam uma explicação mais simplista, associada à exploração do trabalho.

¹⁶ Depoimento de Atillio Borrielo.

Considerações finais

Nessa última parte do texto procurei indicar algumas possibilidades para a construção de caminhos da investigação sobre a cultura do trabalhador da saúde na relação com a construção de uma cultura de classe por meio da experiência coletiva dos trabalhadores. Trazendo um exemplo de estudo particular, localizado em uma conjuntura de transformações aceleradas nas relações de trabalho, acredito que seja possível perceber de forma mais clara como as experiências dos trabalhadores do IOC puderam em alguns momentos criar identidades coletivas no sentido de apontar para a construção da classe. Preciso deixar claro que, ao trazer este estudo de caso, não tive pretensão alguma de construir generalizações sobre os processos de trabalho na saúde ou os trabalhadores nela inseridos. Apenas quis apresentar as possibilidades de construção da história dos trabalhadores da saúde com base nas discussões levantadas pela história social do trabalho.

Como conclusão, acredito que algumas vias para o diálogo da pesquisa (em um vasto universo ainda não descortinado) na história dos trabalhadores da saúde, mesmo que timidamente, tenham sido abertas. Espero que este trabalho venha a servir para divulgar a produção realizada no Brasil sobre a história do trabalho, e que muito pode contribuir para os estudos dos trabalhadores da saúde nas diversas áreas de conhecimento.

Por fim, faço aqui uma consideração mais geral no sentido de lembrar a importância da construção dessa história do trabalho como uma história em combate, e aí, lembro de outro combatente, Walter Benjamin (dizem, o filósofo dos historiadores), que na Alemanha nazista também lutava contra o fascismo e a ortodoxia, resgatando Marx e a possibilidade de se contar uma outra história.

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (Benjamin, 1985, p. 225)

Fica aqui o convite.

Referências bibliográficas

- BATALHA, Claudio. Os desafios atuais da história do trabalho. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 13, n. 23-24, p. 87-104, jan.-dez. 2006.
- BENCHIMOL, Jaime. Retratos do cotidiano em Manguinhos. *Cadernos da Casa de Oswaldo Cruz*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.19-31, nov. 1989.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: _____. Walter Benjamin: obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.
- BILHÃO, Isabel. A construção da identidade operária brasileira. *Mundos do Trabalho*, revista da Univesidade Federal de Santa Catarina, v. 2, n. 4, p. 218-234, ago.- dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2010v2n4p218>>.
- CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando T. da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, Campinas, v. 14, n. 16, p. 11-50, 2009.
- DWORKIN, Dennis. E. P. Thompson: historiador militante, militante historiador. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 1, p. 91-113, jan.-jun. 2014.
- ESCOREL, Sara. *Reviravolta na saúde: origem e articulação do movimento sanitário*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009
- FALLEIROS, Ialê; LIMA, Júlio César França. Saúde como direito de todos e dever do Estado. In: PONTE, Carlos Fidélis; FALLEIROS, Ialê. *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz–COC, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 25 (1934): Às margens da história (História dos grupos sociais subalternos). In: _____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5: *O Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália, p. 129-146.
- LARA, Sílvia H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, p. 25-38, 1998.
- LIMA, Júlio César França. *Política de saúde e formação profissional dos trabalhadores técnicos de enfermagem*. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, Nísia Trindade. *Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MATTHEWS, Wade. Escolas de experiência: 1956, a New Left e “A formação da classe operária inglesa”. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 1, p. 91-113, jan.-jun. 2014.

MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora através do materialismo histórico: passado e presente de um debate aberto. In: MATTOS, Marcelo Badaró et al. (org.). *Relações laborais no mundo lusófono*. Lisboa: Colibri, 2014. p. 179-221.

_____. *E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

_____. REZENDE, Vinícius de. Apresentação. *Revista Mundos do Trabalho*. v. 5, n. 10, jul.-dez. 2013, p. 5-9.

MOROSINI, Marcia Valéria. *Educação e trabalho em disputa no SUS*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

_____. *Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2013.

MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz (org.). *E. P. Thompson, política e paixão*. Chapecó: Argos, 2012.

NEGRO, Antonio Luigi. E.P Thompson no Brasil: recepção e usos. *Revista Crítica Marxista*, n.39, p.151- 161,UNESP, São Paulo, 2014.

_____; GOMES, Flavio dos S. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 217-240, 2006.

PAIM, Jairnilson. *O que é o SUS?* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

PALMER, Bryan D. *Thompson, objeções e oposições*. Paz e Terra: São Paulo, 1994.

PONTE, Carlos Fidelis; FALLEIROS, Ialê. *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz– Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 3 volumes.

_____. A história vista de baixo. In: _____. *A peculiaridade dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p.185-225.

_____. Educação e Experiência. in *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 p. 11-47.

_____. *Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAN DER LINDEN, Marcel. *Trabalhadores do mundo: ensaios para uma história global do trabalho*. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

VIEIRA, Monica; DURÃO, Anna Violeta; LOPES, Márcia Raposo (org.). *Para além da comunidade: trabalho e qualificação dos agentes comunitários de saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2011.

SAÚDE E CULTURA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA PARA O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA-CUIDADO

Ana Lúcia de Moura Pontes

Introdução

O crescente debate sobre cultura e diferenças culturais nas sociedades contemporâneas apresenta questões relevantes para a concretização da universalidade e da equidade no Sistema Único de Saúde (SUS), pois as iniquidades e injustiças da sociedade brasileira, que condicionam as condições de vida e a situação de saúde da população, estão frequentemente relacionadas a fatores de classe social, gênero, etnia ou idade. Ademais, observa-se que os fatores e as diferenças culturais têm sido negados, excluídos ou secundarizados pelo modelo médico hegemônico nos serviços de saúde (Menéndez, 2003).

Thompson (2000) apresenta quatro tipos de sentidos e dimensões do pensamento sobre cultura. Numa concepção clássica predominante no século XVIII e XIX, cultura era entendida como um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual. A partir do século XIX, com o aparecimento da antropologia, o estudo da cultura se concentra, por um lado, na descrição dos valores, crenças, costumes, convenções e práticas de uma sociedade ou período histórico e, por outro, na interpretação dos símbolos e da ação simbólica.

Entretanto, Thompson sugere uma perspectiva estrutural para a discussão sobre cultura, que procura valorizar os contextos estruturados nos quais os símbolos e ações simbólicas estão inseridos. Dessa forma, o estudo da cultura é

o “estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados [...] das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio-histórico” (Thompson, 2000, p. 165), sendo que não entendemos a cultura como estática, mas como um processo em constante mudança e hibridização.

O conceito de cultura traz diversas contribuições para o campo da saúde, principalmente por ampliar a compreensão do processo saúde–doença. Esse conceito permite analisar e explicar a diversidade dos fenômenos relacionados a saúde, doença e corpo encontrada nos diferentes grupos e sociedades. Geertz (1989) entende o comportamento humano como uma ação simbólica, cujos significados são socialmente estabelecidos. Desvendar as diferentes estruturas de significação, determinando sua base social e importância, mediante uma descrição densa (a etnografia), seria para ele o papel do antropólogo. Ao tornar acessíveis os significados dos padrões de vida dos diferentes povos, Geertz (1989, p. 10) acredita que a antropologia permite um “alargamento do discurso humano” e das possibilidades de diálogo.

Considero que Geertz aponta para uma contribuição ética da antropologia, pois permite um olhar privilegiado nos modos de vida e discursos dos grupos vulneráveis ou excluídos. A abordagem antropológica nos permite reforçar que os discursos sociais dos diferentes grupos (e principalmente dos grupos mais vulneráveis ou excluídos) devem ser incluídos nos debates sobre todas as questões sociais, políticas, econômicas e de saúde. Esse tipo de perspectiva é muito favorável para a inclusão do ponto de vista dos pacientes e usuários dos serviços na análise das questões de saúde, principalmente no atual contexto, no qual o discurso médico é dominante.

Minayo (2006) sistematiza as contribuições da antropologia para o campo da saúde, enfatizando principalmente a superação do viés tecnicista que encontramos hoje na área. A primeira contribuição destacada pela autora é a problematização do modelo biomédico como modelo único de explicação do processo saúde–doença, ao demonstrar que existem variadas interpretações do fenômeno e diversos sistemas terapêuticos que são igualmente racionais. A segunda contribuição refere-se à desconstrução da neutralidade da racionalidade biomédica, enfatizando sua contextualização cultural e histórica. A antropologia demonstrou que, tanto quanto as práticas mágicas, a biomedicina depende de uma eficácia simbólica das relações entre médico, paciente e expectativas sociais desse modelo. Por fim, a antropologia

nos ensina que todos os eventos individuais e coletivos devem ser contextualizados, pois as questões de saúde e doença de um indivíduo ou grupo estão relacionadas a uma configuração histórica, econômica, social e política. Assim, é de maneira peculiar e específica que os problemas de saúde são vivenciados.

A abordagem antropológica nos mostra que a doença é um processo experiencial e simbólico (Langdon, 2005) e, dessa forma, busca entender como os “indivíduos vivem seu mundo” (Alves, Rabelo e Souza, 1999, p. 11). Ao romper com a dicotomia entre o biológico e o cultural, possibilita reconstruir e ampliar o entendimento do processo saúde–doença, o que tem implicações para a produção do conhecimento e para a formação e a organização das práticas em saúde.

A doença como processo social, simbólico e experiência

Na década de 1970, os antropólogos começaram a ressaltar que os sintomas das enfermidades são percebidos e avaliados de formas distintas por diferentes grupos sociais ou indivíduos. Começava-se a demonstrar que existem diferentes definições de doença, e que o modelo biomédico pode ser dominante, mas não é o único procurado por grupos e indivíduos no seu processo de busca por tratamento.

Segundo Alves (1993), os estudos sobre experiência de doença ressaltaram o caráter de realidade social da doença, ou seja, de ser uma resposta socialmente organizada e legitimada (Alves e Rabelo, 1999). E que, ao mesmo tempo, é uma vivência individual e subjetiva, construída e reconstruída nas relações sociais por “processos significativos intersubjetivamente partilhados” (Alves, 1993, p. 264).

A partir da perspectiva da doença como experiência, passou-se a estudar os itinerários terapêuticos dos indivíduos, que, uma vez reconhecidos socialmente como enfermos, desencadeiam uma sequência de ações na busca de tratamento (Langdon, 2005). A recente literatura sobre itinerários terapêuticos tem nos auxiliado a entender o “complexo processo de escolha e de decisão de tratamento” (Alves e Souza, 1999, p. 134), que é constantemente negociado e confirmado no cotidiano pelo doente e sua coletividade (Rabelo, 1993). Essas análises mostram que, no cotidiano, as elaborações e definições sobre a experiência de enfermidade são dinâmicas, percorrem e se apropriam dos diferentes modelos explicativos e sistemas terapêuticos de forma fluida a partir de suas possibilidades de darem respostas práticas à aflição (Alves, Rabelo e Souza, 1999).

Outro conceito importante nesse campo é o de “modelo explicativo”, que teve Kleinman (1978) como um dos mais influentes representantes. O modelo explicativo ressalta que existem diferentes formas de explicar a etiologia, os sintomas, o tratamento e o prognóstico das enfermidades, sendo um “conjunto de proposições ou generalizações, explícitas ou tácitas, sobre a enfermidade” (Alves, 1993, p. 266). Esse conceito é uma ferramenta analítica importante para comparações entre sistemas de tratamento e culturas, e ressalta o caráter pluralístico das ações e das significações nas experiências de enfermidade.

Buscando sistematizar as diferentes concepções de saúde, doença e cuidado, Kleinman (1978) propõe o conceito de sistemas de cuidado em saúde (*health care system*) e sugere uma classificação, na qual articula elementos como a experiência do sintoma, modelos de conduta do doente, práticas terapêuticas e avaliação de resultados. Kleinman destaca três subsistemas: a) o subsistema profissional, constituído pela medicina científica, demais profissões da saúde ou sistemas médicos alternativos profissionalizados (medicina chinesa, homeopatia); b) o setor *folk*, que corresponderia aos curandeiros, rezadores, espiritualistas e outros terapeutas especialistas não oficiais; e c) o setor popular, que envolveria o campo leigo do tipo automedicação, conselho de amigos, familiares e vizinhos e outras formas de assistência mútua.

Alves (1993), porém, ressalta que os estudos de Kleinman tendem a compartimentalizar os subsectores e não mostram que as ações e interpretações dos indivíduos são heterogêneas, complexas e ambíguas, de modo que “as pessoas podem se engajar em processos terapêuticos sem saber ou querer saber sobre a lógica interna do sistema escolhido” (Alves, 1993, p. 267). As pessoas adquirem conhecimentos médicos de diferentes formas, no percurso de suas vidas, e vão confrontando essas diferentes experiências na relação com familiares, amigos, vizinhos e terapeutas. Assim, o “conhecimento médico de um indivíduo está continuamente sendo reformulado e reestruturado, em decorrência de processos interativos específicos” (Alves, 1993, p. 267).

Essas dimensões enfatizam que a experiência de enfermidade é um processo subjetivo que se transforma nas relações sociais, pois é socioculturalmente legitimado pelo coletivo por processos comunicativos (Alves e Rabelo, 1999). Alves (1993) destaca que o importante é entendermos os sentidos atribuídos à enfermidade nos processos, pois ela é uma interpretação a partir de vivências sensíveis tornadas reais pelo respaldo dos membros da sociedade, a “enfermidade

não é um fato, mas significação” (Alves, 1993, p. 269). Por isso, alguns autores (Alves, Rabelo e Souza, 1999; Langdon, 2005) vão adotar a narrativa como forma de acesso a esse significado da experiência de enfermidade, pois é forma de expressão, interpretação e comunicação da mesma (Alves e Rabelo, 1999).

Dessa forma, enfatizando o caráter intersubjetivo da enfermidade, Alves (1993) parte do pressuposto que existem parâmetros ou quadros de referência, internalizados pelos indivíduos, para a construção desses significados da experiência da enfermidade os quais são continuamente criados e recriados intersubjetivamente. Ou seja, os indivíduos constantemente comunicam e negociam sua experiência subjetiva de enfermidade (Alves, Rabelo e Souza, 1999).

Esse debate nos interessa, pois, em contextos médicos plurais, como no caso da sociedade brasileira, os indivíduos utilizam diferentes sistemas terapêuticos e abordagens para o seu diagnóstico e tratamento (Alves, Rabelo e Souza, 1999).

Qual a relevância da perspectiva antropológica para os sistemas de saúde?

É importante destacar que a falta de uma atenção à saúde culturalmente sensível pode ser responsável pelo não uso dos serviços de saúde e pelos maus resultados dos mesmos, principalmente em relação aos diferentes grupos étnicos (Betancourt et al., 2003; Wexler, 2011).

Betancourt et al. (2003), a partir de revisão bibliográfica internacional, propõem um modelo multidimensional para a análise das barreiras socioculturais que contribuem nas disparidades na situação de saúde, no acesso e na qualidade da atenção dos serviços. A primeira dimensão se refere a *barreiras organizacionais* relativas à estrutura e aos processos dos sistemas de saúde, que, para os autores, são fortemente influenciadas pelo perfil dos gestores e profissionais de saúde. Nesse âmbito, os autores destacam a importância de que a força de trabalho dos serviços represente a composição étnico-racial da população atendida. Destacam, por exemplo, a melhoria na satisfação dos usuários e na adesão ao tratamento quando ocorre concordância étnico-racial entre pacientes e médicos.

Já as *barreiras estruturais* são aquelas relacionadas aos desenhos de organização dos serviços de saúde, que podem dificultar o acesso e a adesão: quando não existem intérpretes e materiais educativos culturalmente adequados que permitam uma boa comunicação entre profissionais e usuários; quando ocorre demora nos processos burocráticos para a entrada dos usuários no sistema; ou sempre que há dificuldades no acesso aos serviços especializados.

Por fim, as *barreiras clínicas* dizem respeito às dificuldades na relação dos profissionais de saúde com os usuários ou suas famílias. Nesse último âmbito, as diferenças socioculturais podem levar a conflitos de crenças e práticas médicas, abalar a confiança dos usuários nos profissionais e gerar falhas de comunicação que resultam em pouca satisfação com os serviços, baixa adesão a orientações e tratamentos, e piores resultados das ações (Betancourt et al, 2003).

A superação desse tipo de barreiras é fundamental para a construção de um sistema de saúde universal e equânime. Nesse sentido, no debate sobre os modelos de atenção no SUS, frequentemente se remete à definição de Paim (1999), que os entende como:

[...] formas de organização das relações entre sujeitos (profissionais de saúde e usuários) mediadas por tecnologias (materiais e não materiais) utilizadas no processo de trabalho em saúde, cujo propósito é intervir sobre problemas (danos e riscos) e necessidades sociais de saúde. (1999, p. 476-477)

Entretanto, Ayres (2009) observa que essa noção predominante é apropriada de forma a se buscar práticas sanitárias uniformes e padronizadas, perspectiva que dificulta a adequação das ações aos diferentes contextos sociais e culturais. Assim, visando a uma análise dos modelos que inclua a diversidade, Ayres propõe entendermos os modelos de atenção como “a convergência de horizontes entre os diversos discursos acerca de modos de operar e gerir as tecnologias de atenção à saúde de indivíduos e populações” (2009, p. 12).

Essa formulação de Ayres não é conflitiva com as propostas de Paim (1999), mas potencializadora da flexibilização dos modelos e mais sensível às diferentes perspectivas culturais do processo saúde–doença–cuidado. A abordagem de Ayres pode ser conciliada com a perspectiva antropológica de Menéndez (2003 e 2005), que sugere considerarmos todas as formas de atenção utilizadas pelos sujeitos e grupos sociais.

A abordagem antropológica sobre modelos de atenção

Menéndez ressalta que ao abordarmos as formas de atenção temos que considerar não somente a biomedicina, mas todas as atividades que buscam prevenir, tratar, controlar, aliviar ou curar os adoecimentos ou sofrimentos identificados pelos indivíduos. Esse autor afirma que se pode reconhecer, nas sociedades latino-

americanas, diversas formas de atenção à saúde, entretanto, a perspectiva dos sistemas de saúde e da biomedicina, nega, ignora ou marginaliza essa diversidade. Menéndez (2003) ressalta que a maioria da população utiliza vários sistemas de atenção, tanto para diferentes problemas quanto para um mesmo problema de saúde, o que o autor denomina de pluralismo médico. Menéndez (2003 e 2005) identifica que os sujeitos ou grupos sociais utilizam potencialmente as seguintes modalidades de atenção:

- a) **biomedicina:** que compreende todos os níveis de atenção, generalistas e especialistas, assim como as terapias individuais e comunitárias;
- b) **popular e tradicional:** que envolve os curandeiros e especialistas de ervas, xamãs, benzedeiros e grupos religiosos;
- c) **alternativas, paralelas ou New Age:** que inclui as terapias bioenergéticas e as novas religiões curativas de tipo comunitário;
- d) **outras tradições médicas acadêmicas:** acupuntura, medicina ayurvédica e medicina chinesa;
- e) **centradas na autoajuda:** Alcoólicos Anônimos e associações e grupos de portadores de patologias.

O autor assume que as mesmas não funcionam isoladamente, mas também pela relação entre duas ou mais formas de atenção, sendo que essa dinâmica ocorreria em dois níveis: a) relações estabelecidas por meio dos operadores e especialistas das mesmas; e, mais comumente, b) por relações estabelecidas pelos sujeitos e grupos que buscam por cuidado (Menéndez, 2003).

Do ponto de vista das articulações realizadas pelos próprios especialistas dos sistemas de cuidado, e como maneira dominante da biomedicina atuar, Menéndez (2003) ressalta o processo de apropriação de técnicas dos outros sistemas, mantendo a diferença e a hegemonia, com a exclusão das demais formas, por meio da legitimação da biomedicina como forma de curar mais idônea. Esse processo de apropriação e ecletismo também ocorre por parte dos curadores tradicionais e parteiras populares, que podem adotar medicações e técnicas da biomedicina como parte do tratamento. Entretanto, o autor considera que os sujeitos e grupos são os que mais geram articulações entre as formas de atenção num processo denominado de autoatenção. Esse fenômeno é comum e sugere que as diferentes formas de atenção não seriam incompatíveis. Por isso, Menéndez (2003) sugere

que a aproximação dessas diferentes formas de atenção deveria preferencialmente ser feita a partir da perspectiva dos usuários, identificando os modos como eles acessam as diferentes formas de atenção, pois assim é possível observar o uso articulado, e não excludente, das mesmas. Menéndez define autoatenção como

[...] as representações e práticas que a população utiliza a nível de sujeito e grupo social para diagnosticar, explicar, atender, controlar, aliviar, aguentar, curar, solucionar ou prevenir os processos que afetam sua saúde em termos reais ou imaginários, sem a intervenção central, direta e intencional de curadores profissionais, mesmo quando estes são a referência da atividade de autoatenção. (2005, p. 54)

A autoatenção pode ser pensada em dois níveis, segundo Menéndez (2003 e 2005), um amplo e um restrito. O primeiro nível, aquele que implica um sentido amplo de autoatenção, refere-se às formas de reprodução biossocial dos sujeitos e grupos como as atividades de preparação e distribuição de alimentos, a obtenção e utilização da água, os cuidados higiênicos do ambiente doméstico, do meio ambiente imediato e do corpo, entre outros. Esse nível se refere principalmente a atividades da vida cotidiana do grupo doméstico, e que são realizados de acordo com objetivos e normas de cada cultura.

Já o sentido restrito da autoatenção se refere às “representações e práticas aplicadas intencionalmente ao processo saúde–enfermidade–atenção” (Menéndez, 2005, p. 55). Assim, a autoatenção significa a autoprescrição e o uso de tratamento de forma autônoma ou relativamente autônoma, incluindo aquelas ações que são induzidas, prescritas ou propostas por curadores profissionais ou outras formas de atenção.

Entretanto, Menéndez (2003 e 2005) aponta que, no contexto de relações assimétricas entre as formas de atenção, a biomedicina é a forma de atenção que mais se expande, direta ou indiretamente. Essa expansão e tendência hegemônica da biomedicina podem ser observadas pelo crescimento do consumo de medicamentos produzidos pela indústria farmacêutica, contínua biologização da maneira de pensar e atuar dos profissionais de saúde sobre o processo saúde–doença, excessivo uso de tecnologias duras e medicalização da vida social (Menéndez, 2003). O biologicismo seria um dos principais fundamentos que justifica a exclusão dos fatores históricos, sociais e culturais da abordagem hegemônica do processo saúde–doença–cuidado.

O campo cultural é identificado por Menéndez (2003) como um dos mais excluídos da biomedicina. A partir da perspectiva higienista, os fatores culturais

foram identificados como mecanismos negativos para a saúde ou como processos patologizantes, dado o entendimento de que algumas crenças poderiam impedir a aceitação de propostas da biomedicina, como o planejamento familiar ou o uso de preservativos. Segundo essa lógica, as equipes de saúde deveriam empreender mudanças culturais, abolindo ou alterando saberes populares que julgam prejudiciais à adesão ao cuidado biomédico. Com base na perspectiva biomédica, os profissionais de saúde qualificam as formas de autoatenção como produto da falta de educação e da ignorância da população.

Entretanto, Menéndez (2005) afirma que a biomedicina tem desenvolvido uma relação contraditória com o processo de autoatenção, pois, ao mesmo tempo em que questiona, ela estimula atividades de autocuidado e outras práticas de autoatenção. O autor ressalta inclusive que o setor saúde e profissionais de saúde, principalmente médicos e enfermeiros, foram os principais responsáveis por impulsionar o uso de medicamentos pela população, como o uso de anticoncepcionais para o planejamento familiar, o soro de reidratação oral, analgésicos e anti-inflamatórios para dor e febre, entre outros.

Para Menéndez (2003 e 2005), a autoatenção é frequentemente desenvolvida em relação direta ou indireta com a biomedicina; dessa forma, os profissionais de saúde deveriam reconhecê-la e melhorá-la, reorientando suas práticas de educação em saúde para cuidar da vida e da saúde.

Considerações finais

Langdon (2005) ressalta algumas contribuições da abordagem antropológica para os profissionais de saúde da inclusão que consideramos ser muito pertinentes. A primeira é a necessidade dos profissionais relativizarem a visão da biomedicina sobre o processo saúde–doença, considerando o contexto sociocultural como fundamental na compreensão desse processo. Os profissionais de saúde precisariam apropriar-se das noções sobre doença e cura das populações.

A segunda é a necessidade dos profissionais de saúde se apropriarem do método antropológico como forma de ouvir e compreender as narrativas dos sujeitos e grupos sociais. Ou seja, é necessário que esses profissionais atentem para a forma como os pacientes/usuários explicam suas vivências e experiências de adoecimento (Langdon, 2005), além de reconhecerem os diferentes recursos possíveis a serem acionados no processo terapêutico. E, por fim, a aceitação de que as

intervenções médicas são atravessadas por questões de poder presentes nas relações médico–paciente, grupos sociais–sociedade nacional, biomedicina–práticas populares, entre outras.

Os conceitos e as abordagens metodológicas da antropologia da saúde podem enriquecer o debate sobre a implantação dos princípios e diretrizes do SUS. O reconhecimento e a inclusão da perspectiva dos usuários sobre o seu adoecimento e suas formas de busca de cuidado podem favorecer o reconhecimento das atuais barreiras e limites do sistema de saúde. A inclusão no debate sobre todas as formas de atenção que os grupos e indivíduos utilizam é fundamental para aprendermos a lidar com o pluralismo médico da sociedade brasileira. Também consideramos fundamental reconhecer e valorizar o protagonismo e autonomia dos sujeitos no processo de cuidado, por meio da inclusão da autoatenção na análise da relação dos usuários com os serviços.

Referências bibliográficas

ALVES, Paulo César B. Experiência da enfermidade: considerações teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 263-271, 1993.

_____; RABELO, Miriam Cristina M. Significação e metáforas na experiência da enfermidade. In: RABELO, Miriam Cristina M.; ALVES, Paulo César B.; SOUZA, Iara Maria A. *Experiência de doença e narrativa*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999. p. 171-185.

_____; _____. SOUZA, Iara Maria A. Introdução. In: RABELO, Miriam Cristina M.; ALVES, Paulo César B.; SOUZA, Iara Maria A. *Experiência de doença e narrativa*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999. p. 11-41.

_____; SOUZA, Iara Maria A. Escolha e avaliação de tratamento para problemas de saúde: considerações sobre o itinerário terapêutico. In: RABELO, Miriam Cristina M.; ALVES, Paulo César B.; SOUZA, Iara Maria A. *Experiência de doença e narrativa*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999. p. 125-138.

AYRES, José Ricardo de Carvalho M. Organização das ações de atenção à saúde: modelos e práticas. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, supl. 2, p. 11-23, 2009.

BETANCOURT, Joseph R. et al. Defining cultural competence: a practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. *Public Health Reports*, n. 118, p. 293-302, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 3 - 24.

KLEINMAN, Arthur. Concepts and a model for the comparison of medical systems as cultural systems. *Social Science and Medicine*, n. 12, p. 85-93, 1978.

LANGDON, E. Jean. A construção sociocultural da doença e seu desafio para a prática médica. In: BARUZZI, Roberto G.; JUNQUEIRA, Carmen (org.). *Parque Indígena do Xingu: saúde, cultura e história*. São Paulo: Terra Virgem, 2005, p. 115 - 133.

MENÉNDEZ, Eduardo L. Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 185-207, 2003.

_____. Intencionalidad, experiencia y función: la articulación de los saberes médicos. *Revista de Antropología Social*, Madri, n. 14, p. 33-69, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. Contribuições da antropologia para pensar e fazer saúde. In: CAMPOS, Gastão Wagner de S. et al. (org.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 201-230.

PAIM, Jairnilson S. A reforma sanitária e os modelos assistenciais. In: ROUQUAYROL, Maria Zélia (org.). *Epidemiologia e saúde*. Rio de Janeiro: Medsi, 1999. p. 473-482.

RABELO, Miriam Cristina M. Religião e cura: algumas reflexões sobre a experiência religiosa das classes populares urbanas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 316-325, 1993.

THOMPSON, J. B. Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 5a. edição, 2000.

_____. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEXLER, Lisa. Behavioral health services “Don’t work for us”: cultural incongruities in human service systems for Alaska Native communities. *American Journal of Community Psychology*, n. 47, p. 157-169, 2011.

The image is a vertical composition. The top portion shows a city skyline with various buildings, including a prominent dome, set against a dark, starry night sky. The middle section is dominated by a vast field of stars of varying colors and sizes. The bottom section depicts a campsite on a grassy hillside. There are four tents: one orange, one blue, one green, and one purple. Each tent is illuminated from within, casting a warm glow. Silhouettes of people are visible inside the tents. A backpack and some gear are scattered on the ground between the tents. In the background, there are rolling hills and a large, glowing blue sphere, possibly representing a planet or moon. On the right side, there is a faint, stylized logo consisting of concentric, overlapping shapes in shades of pink and purple.

CULTURA, EDUCAÇÃO E IMAGEM



“TENHO UMA IMAGEM, LOGO EXISTO”: A ARTE DO ESPETÁCULO E A POBREZA DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO FETICHE DA IMAGEM

Gregorio Galvão de Albuquerque

Mas a imagem não é só para os outros, ela é uma revelação de cada um para si próprio: “Você tem consciência da sua realidade após ter visto sua imagem”, e, citando explicitamente Descartes: “Tenho uma imagem, logo sou”. A imagem é, portanto, ao mesmo tempo revelação de si e possibilidade de ser outro. E não somos nem uma imagem nem outra, mas uma oscilação entre as duas.

Jean Claude Bernardet

Introdução

No seu texto “O real, cara e coroa – o cinema de Abbas Kiarostami”, Ishaghpour (2004, p. 101) relata que é necessário um exercício prático para ir ao encontro da natureza, a fim de que ela possa ser revelada à fotografia. Porém para Kiarostami, o desejo de todos atualmente é de ser fotografado, ver-se em um filme ou aparecer na tela, a tal ponto que a fórmula de Descartes “penso, logo existo” é transformada neste contexto em “tenho uma imagem, logo existo”, não remetendo somente aos problemas da imagem especular e do narcisismo (Ishaghpour, 2004, p. 101).

A partir do final do século XIX, a sociedade passou a ter um ritmo mais frenético, resultante da “industrialização, urbanização e crescimento populacional rápido; proliferação de novas tecnologias e meios de transporte; saturação do capitalismo avançado; explosão de uma cultura de consumo de massa e assim por diante” (Singer, 2004, p. 95). O urbano passa a ser uma sucessão de imagens e sensações produzidas e reproduzidas pelos indivíduos que criam uma condição fragmentada da vida moderna, dificultando uma visão da totalidade do cotidiano. Para autores como Georg Simmel, Siegfried Kracauer e Walter Benjamin, “a modernidade também tem que ser entendida como um registro da experiência subjetiva fundamentalmente distinto, caracterizado pelos choques físicos e perceptivos do ambiente urbano moderno” (Singer, 2004, p. 95).

Na modernidade, o aparelho sensorial do indivíduo passa a sincronizar com o mundo acelerado, e assim os sentidos humanos foram levados a uma adaptação, à fragmentação e à necessidade cada vez maior de outros constantes e novos estímulos. Kracauer afirma que

[...] essa necessidade só pode ser articulada em termos da mesma esfera superficial que impôs a carência lá no início do processo [...]. A forma de entretenimento necessário corresponde à da empresa. O sensacionalismo popular compensou e ao mesmo tempo imitou a estrutura frenética, desarticulada da vida moderna. (Apud Singer, 2004, p. 117)

O autor prossegue afirmando que o sensacionalismo passa a ser uma “resposta compensatória ao empobrecimento da experiência na modernidade” (Kracauer apud Singer, 2004, p.117) e todos os novos estímulos são proporcionados como forma de compensar o tédio e a alienação que o trabalho e a experiência urbana passam a criar.

Diante deste panorama inicial, a primeira parte deste texto apresenta e discute o lugar da arte no sistema capitalista segundo Ernest Fisher (1987), Guy Debord (1997), Karel Kosik (2011) e Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985). Esses autores refletem a apropriação da arte pelo sistema capitalista e suas consequências a partir do diálogo da representação da subjetividade com a realidade. O ponto de partida é o rompimento acarretado pelo capitalismo com o vínculo de criação livre do artista e a transformação da arte em mercadoria.

Na segunda parte do texto, discute-se o empobrecimento da experiência do indivíduo segundo o autor Walter Benjamin (1989). Com base em autores como Saviani (2002) e Manacorda (2010), são apresentadas as transformações

ocorridas na sociedade a partir da “terceira revolução industrial”, transformações essas que permitiram o fetichismo tecnológico e maior reprodutibilidade técnicas das imagens; mudanças que ressignificaram a percepção e o modo da experiência coletiva humana.

No final, o texto aponta para possibilidades de superação desse estado de pobreza da experiência e sua mediação pelas imagens naturalizadas. O processo de superação dessa experiência passa pela potencialidade da arte criadora, sensível e crítica da sociedade, possibilitando uma nova forma de ler, reinterpretar e agir sobre a realidade contemporânea.

A arte do espetáculo

Os estímulos visuais na modernidade transformaram, segundo Singer (2001), não apenas a estrutura da experiência diária, mas também a experiência programada, orquestrada. “À medida que o ambiente urbano ficava cada vez mais intenso, o mesmo ocorria com as sensações dos entretenimentos comerciais. Perto da virada do século, uma grande quantidade de diversões aumentou muito a ênfase dada ao espetáculo, ao sensacionalismo e à surpresa” (Singer, 2004, p. 112).

Em diversos momentos históricos, como o Renascimento e a Revolução Francesa, a arte era realizada por artistas que representavam sua subjetividade e as ideias do seu tempo. Para Fischer, era a subjetividade de um homem livre que “lutava pela causa da humanidade, pela unidade do seu país e da espécie humana como um todo, em um espírito de liberdade e fraternidade – a bandeira da sua época, o programa ideológico da burguesia em ascensão” (1987, p. 62). Ainda para esse autor, a sociedade capitalista industrial por muito tempo encarou a arte como algo suspeito, frívolo e opaco por não dar lucro, entendendo-a somente como um legado de extravagância das sociedades pré-capitalistas. Porém, com o avanço das condições materiais de produção e com o desenvolvimento da produtividade social, o capitalista tinha necessidade de mostrar a ostentação de sua riqueza para obter crédito e prestígio. “O capitalismo não é, em sua essência, uma força social propícia à arte, disposta a promover a arte. Na medida em que o capitalista necessita da arte de algum modo, precisa dela como embelezamento de sua vida privada ou apenas como um bom investimento” (Fischer, 1987, p. 61).

O capitalismo¹ transformou tudo em mercadoria, o artista se transformou diante do novo contexto e a relação do artista com a sua obra de arte se modificou diante do novo contexto de produção de mercadorias. O artesão que atendia a uma encomenda específica passa a ser um produtor de mercadoria com crescente divisão do trabalho e “alienação da realidade social e de si mesmo” (Fischer, 1987, p. 59).

Essas transformações são objeto de estudo das modificações da arte no sistema capitalista, sendo possível entender o lugar da imagem dentro das relações sociais, além da produção subjetiva do homem diante da produção objetiva da sociedade capitalista. A representação da realidade produzida pelo artista em sua obra é atualizada de acordo com a transformação do trabalho, como ato de criação, em algo repetitivo e alienante.

A partir da Revolução Industrial, o período de liberdade artística se transforma em um mundo de produção de mercadorias² em sua forma desenvolvida de alienação e de materialização da divisão do trabalho. O capitalismo separa o trabalho da criação e o transforma em algo repetitivo, incriativo e extenuante, deixando para a arte a criação. O trabalho industrial transforma o homem em um produto, fazendo-o perder seu domínio de criador do mundo material e assim perder também a realidade. “A autêntica realidade é o mundo objetivo das coisas e das relações humanas reificadas, diante das quais o homem é uma fonte de erros,

¹ “Fanaticamente dedicado à expansão do valor, ele canaliza, sem esmorecimento, seres humanos para a produção pela produção, conduzindo, assim, a um desenvolvimento da produtividade social e à criação daquelas condições materiais de produção indispensáveis para que se forme a base real de um tipo superior de sociedade, uma sociedade cujo princípio fundamental seja o pleno e livre desenvolvimento de todos os indivíduos. Só como personificação do capital é que o capitalista se faz respeitar. Ele partilha com o avarento da paixão pela riqueza como tal. Porém aquilo que no avarento assume o aspecto de mania é no capitalista o efeito de um mecanismo social no qual ele não passa de uma peça ativa da engrenagem. Além disso, o desenvolvimento da produção capitalista necessita de um contínuo incremento do capital investido nas empresas industriais. O capitalismo subordina todo capitalista individual às leis imanentes da produção capitalista, que se manifestam como leis externas coercitivas. A competição força-o sempre a estender o seu capital para mantê-lo; e ele só o pode fazer por meio de acumulação progressiva.” (Marx em *O capital* apud Fischer, 1987, p. 60)

² Para Marx, mercadoria é “antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza e a origem delas, prove-nham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção” (2006, p. 57).

de subjetividade, de inexatidão, de arbítrio e por isto é uma realidade imperfeita” (Kosik, 2011, p. 123).

A criação, seja de uma realidade ou de um produto, é algo nobre que estabelece o vínculo direto entre o trabalho, como criação, e seus produtos mais elevados:

[...] os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem, que se acha *acima* deles, e expressam do homem não apenas o que ele já é e o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele ainda pode vir a ser. Os produtos não testemunham apenas a atual capacidade criativa do homem, mas também e em especial as suas infinitas potencialidades. “Tudo o que nos circunda é obra nossa, obra do homem: as casas, os palácios, as cidades, os esplêndidos edifícios esparsos por toda a terra. Mais parecem obras de anjos, contudo são obras dos homens... Quando vemos tais maravilhas, compreendemos que podemos criar coisas melhores, mais belas, mais graciosas, mas perfeitas do que criamos até hoje”. (Kosik, 2011, p. 122; grifado no original)

A representação do artista em face à realidade do seu tempo é discutida por Kosik (2011) dentro de uma perspectiva de qual posição e que meios de representação da realidade o artista emprega. Para o autor, a problemática parte da concepção do que é a realidade e seu significado, exemplificando com a comparação entre a poesia e a economia na qual a poesia não é uma realidade inferior à economia, é do mesmo modo realidade humana, embora de gênero e de forma diversos, com tarefa e significado diferentes: “A economia não gera a poesia, nem direta nem indiretamente, nem imediata nem mediamente: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da práxis humana” (Kosik, 2011, p. 121).

Considerar a economia como um fator histórico autônomo, dado e não derivável ulteriormente é não examinar as raízes da realidade social, ou seja, o homem como sujeito objetivo que cria essa realidade social. “Toda concepção de realismo ou do não realismo é baseada sobre uma consciente ou inconsciente concepção da realidade. O que seja o realismo ou o não realismo em arte depende sempre do que é a realidade e de como se concebe a própria realidade” (Kosik, 2011, p. 121).

Quando a mercadoria chega a todas as esferas da vida cotidiana da sociedade capitalista, na qual as condições de produção, acumulação do capital e o fetiche da mercadoria estão em pleno desenvolvimento, apresenta-se uma imensa acumulação de espetáculos e “tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (Debord, 1997, p. 13). Guy Debord desenvolveu a expressão

“sociedade do espetáculo” para caracterizar o tipo de cultura da mídia que se estava desenvolvendo em meados do século XX e que já se mostrava de forma hegemônica:

E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que decresce a verdade e que a ilusão aumenta, a tal ponto que, para ele, o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo do sagrado. (Feuerbach, Prefácio à segunda edição de *A essência do cristianismo*, apud Debord, 1997, p. 13)

Para o autor, a raiz do espetáculo “está no terreno da economia que se tornou abundante, e daí vêm os frutos que tendem afinal a dominar o mercado espetacular” (1997, p. 11). O “ser” pré-moderno passou ao “ter” capitalista, típico da modernidade, para chegar ao “parecer” do espetáculo.

O ponto central da teoria de Debord é a caracterização da alienação como consequência do modo capitalista de organização, que assume novas formas e conteúdos e não mais um aspecto somente psicológico individual. “O espetáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem” (1997, p. 25). O espetáculo corresponde a uma fabricação concreta da alienação, à perda da unidade do mundo e a uma forma de dominação da burguesia sobre o proletariado.

O termo “indústria cultural” foi proposto em 1947 por Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento*. Alguns anos depois, em uma conferência, Adorno explicou que o termo foi utilizado em substituição a “cultura de massas”, porque esse sugeria algo que viria das próprias massas – como uma forma contemporânea de arte popular. Para os autores, ao contrário, o termo foi utilizado na intenção de se referirem à produção cultural própria do capitalismo, em que se observa uma cultura respaldada no conformismo do sempre idêntico, imposta pelo monopólio do sistema:

[...] a indústria cultural não impõe arbitrariamente ao consumidor passivo, desprovido de qualquer tipo de expectativa cultural, um tipo de linguagem ou uma determinada configuração cultural, mas a produz de forma planejada, de modo a satisfazer o que esse indivíduo, esgotado e culturalmente atrofiado pela truculência do processo de trabalho – além de previamente transformado em consumidor –, pode almejar a fim de, repousando, esquecer as agruras experimentadas no dia a dia. (Franco, 2008, p. 115)

A indústria cultural delinea uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série em que as obras de arte funcionam como mercadorias. Essa lógica adormece a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade e a imaginação que deveriam despertar as obras de arte. Como consequência, Adorno e Horkheimer falam na arte sem sonho destinada ao povo. A indústria cultural promove ainda um processo de padronização de formas estéticas de grande aceitação, dando a elas novas configurações para não correr o risco de exaustão, creditando ao produto os efeitos que o fazem parecer particular e individual: a máquina deve girar sem sair do lugar. Esse artifício é uma das primeiras medidas tomadas quando se visa atingir o êxito num mercado cada vez mais disputado.

O consumidor é tratado como aquilo para o que tende por si próprio, ou seja, não a experimentar a imagem como algo em si, ao qual deve atenção, concentração, esforço e compreensão, mas sim como um favor que lhe é concedido e que lhe é dado avaliar em termos do que lhe agrade o suficiente. (Adorno, apud Franco, 2008, p. 115)

O ser do homem, em algumas fases do desenvolvimento social, perde a própria humanidade na medida em que o seu aspecto objetivo é separado de sua subjetividade. O aspecto objetivo é transformado em uma objetividade alienada e desumana, e a subjetividade humana, em miséria, necessidade, vazio e desejo. Para Kosik, o homem dispõe, para conhecer a realidade humana no seu conjunto e em sua autenticidade, da filosofia e da arte. “Porém qual a realidade que a arte revela para o homem? Talvez uma realidade que o homem já conhece e da qual deseja apenas apropriar-se sob outra forma, representando-a sensivelmente?” (Kosik, 2011, p. 130).

Diante dessas perguntas, o autor se apropria do caráter dialético da práxis humana a fim de demonstrar que a realidade revelada pelo homem por meio da arte imprime ao mesmo tempo a representação da realidade e a sua criação.

Uma catedral da Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. *Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra.* (Kosik, 2011, p. 128; grifado no original)

Contudo o valor artístico da realidade criada pela arte permanece, mesmo com o desaparecimento do mundo histórico e de suas funções sociais. Kosik pergunta o porquê dessa permanência, e responde que, na obra de arte, a realidade fala ao homem:

A partir de um palácio renascentista é possível fazer induções sobre o mundo renascentista; por meio do palácio renascentista é possível adivinhar a posição do homem na natureza, o grau de realização da liberdade individual, a divisão do espaço e a expressão do tempo, a concepção da natureza. A obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela a verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. (2011, p. 131)

Assim, a obra de arte é o resultado da unidade da subjetividade e da objetividade produzida pelo homem. A arte privada de subjetividade ou de pressupostos materiais é uma miragem vazia, sendo a essência do homem a unidade entre essas duas substâncias (Kosik, 2011, p. 127). Porém, na sociedade capitalista moderna, a subjetividade e a objetividade se tornaram independentes. De um lado a realidade da obra de arte, como mera subjetividade, de outro, a sua objetividade reificada.

Se se considera a realidade social em relação à obra de arte exclusivamente como as condições e as circunstâncias históricas que determinaram ou condicionaram a origem da obra, a obra em si e a sua qualidade artística tornam-se algo inumano. Se a obra é fixada apenas como obra social, predominantemente ou exclusivamente na forma de objetividade reificada, a subjetividade será concebida como algo associal, como um fato condicionado, porém não criado nem constituído pela realidade social. Se se concebe a realidade social em relação à obra de arte como condicionalidade do tempo, como historicidade da situação dada ou como equivalente social, cai o monismo da filosofia materialista e no seu lugar se introduz o dualismo da situação dada e dos homens: a situação coloca as tarefas e os homens reagem a elas. (Kosik, 2011, p. 132)

Um trabalho artístico em que a sua produção cultural está diretamente ligada à produção de capital demonstra uma transformação da arte e da cultura em apenas mercadoria, sem mérito artístico, somente com objetivo político e de manutenção de ideologias.

A pobreza da experiência no contexto do fetiche da imagem

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso.

Walter Benjamin

Aparentemente, os indivíduos não dispõem mais de tempo, ou até mesmo de paciência, para andar nas ruas das cidades sem destino, observando ao redor. Engles (1848) mostra as transformações ocorridas em Londres no século XIX, quando a cidade se tornou a capital comercial do mundo, concentrando milhões de pessoas em um único espaço:

E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros, e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnantes e ofensivos quanto mais esses indivíduos se comprimem num espaço reduzido; e mesmo que saibamos que esse isolamento do indivíduo, esse egoísmo tacanho é em toda parte o princípio básico de nossa sociedade hodierna, ele não se revela nenhures tão desavergonhadamente, tão autoconsciente como justamente no tumulto da cidade grande. (Engels, *A classe trabalhadora na Inglaterra, 1848* apud Benjamin, 1989, p. 200)

Benjamin (1989) refere-se ao estreitamento da experiência na modernidade, retratado na individualidade das pessoas e não mais na coletividade. Uma transformação que acontece devido ao aceleração do tempo na sociedade urbana, ocasionado também pelos meios públicos de transporte no início do século XIX.

As pessoas tinham de se acomodar a uma circunstância nova e bastante estranha, característica da cidade grande. Simmel fixou essa questão acertadamente: Quem vê sem ouvir fica muito mais inquieto do que quem ouve sem ver. Eis algo característico da sociologia da cidade grande. As relações recíprocas dos seres

humanos nas cidades se distinguem por uma notória preponderância da atividade visual sobre a auditiva. Suas causas principais são os meios públicos de transporte. Antes do desenvolvimento dos ônibus, dos trens, dos bondes no século XIX, as pessoas não conheciam a situação de terem de se olhar reciprocamente por minutos, ou mesmo por horas a fio, sem dirigir a palavra umas às outras. A nova condição, conforme reconhece Simmel, não é nada acolhedora. (Benjamin, 1989, p. 35)

O isolamento de cada indivíduo em seus interesses privados é consequência da nova formatação dos espaços urbanos, moldados e funcionais, adaptados às necessidades da modernidade e da circulação da mercadoria. A transformação da experiência do indivíduo na modernidade é baseada principalmente na sociedade estruturada em função da técnica e não ao contrário.

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (Benjamin, 1989, p. 115)

O aspecto tecnicista da ciência moderna exige a comprovação da experiência do homem mediante instrumentos e números, inaugurando assim um novo paradigma que, segundo Meinerz, “estabelece uma nova relação entre conhecimento e experiência, referindo estas duas esferas a um único sujeito” (2008, p. 23).

O final da Primeira Guerra Mundial é caracterizado por Benjamin (1994) como um momento de miséria total da experiência, refletida na impossibilidade de narração,³ com certo sentido, dos soldados que combateram na guerra e sofreram traumas e choques no processo. “Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (Benjamin, 1994, p. 198).

A absorção dos meios de comunicação de massa pelo capital e a disseminação da informação, seja pela mídia jornalística ou pelo surgimento do romance, vai culminar na morte da narrativa e, assim, na continuidade do processo de ruína

³ Para Benjamin (1994), narrador é um personagem social e não somente um narrador literário.

da experiência. “O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno” (Benjamin, 1994, p. 199).

A informação jornalística possui uma característica de verificação imediata de fatos e de compreensão momentânea. O excesso e a rapidez dessa informação não permite ao homem moderno espaço para a sua experiência. O romance também proporcionaria o fim da experiência, segundo Benjamin (1994), porque sua principal característica é a do isolamento do indivíduo, que não sabe dar conselhos a ninguém. No romance, o indivíduo somente produz uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (Benjamin, 1994, p. 201)

Esse individualismo é refletido na redução do homem a mercadoria e consumo para o sistema. Sua capacidade de percepção do mundo se transforma, na medida em que sua contemplação e sua experiência se adaptam ao sistema capitalista e a seus meios de produção. Esse modelo de sociedade, para Benjamin (1994), concretiza a dissolução da *experiência* em *vivência* do indivíduo.

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (Benjamin, 1994, p. 197)

Essas duas modalidades de conhecimento, a vivência e a experiência, diferem de diversas formas. A *vivência* (*Erlebenis*), típica da modernidade, “é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisava ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. [...] é a fantasmagoria do ocioso” (Konder, 1999, p. 83). Sua oposição, na definição de Benjamin, é a experiência (*Erfahrung*), que “é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em

alemão, é *fahren*); o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo” (Konder, 1999, p. 83).

A possibilidade de reprodução técnica da obra de arte permitiu o surgimento da cultura de massa, ou uma cultura para as massas na sociedade capitalista. Benjamin (1994) apresenta um histórico das possibilidades de reprodução da obra de arte com base na tese de que, em sua essência, a obra de arte sempre foi um objeto de reprodução e imitação. Porém, a reprodutibilidade técnica é um fenômeno novo, que possibilitou pela primeira vez a arte render-se ao comércio das reproduções em série.

A reprodução técnica atingiu um alto padrão de qualidade que ela própria se impõe como forma original da arte. Porém, mesmo com a mais perfeita reprodução, a autenticidade da obra, o aqui e agora da obra, está ausente, ou seja, a sua existência única no lugar em que ela se encontra e sua história e transformações com a passagem do tempo e com as relações de propriedade com que ela ingressou. “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde a sua duração material até o seu testemunho histórico” (Benjamin, 1994, p. 168).

A reprodução técnica possui mais autonomia que a manual, porque o autêntico e a autoridade da original não é preservada. Por exemplo, a fotografia permite, com métodos de ampliação, oferecer possibilidades de apreensão do real que escapam à visão natural, além da possibilidade de levar a cópia do original até o espectador. “Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco. A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto” (Benjamin, 1994, p. 168).

Segundo Benjamin (1994), a reprodução técnica transforma a percepção e o modo de existência das coletividades humanas. A reprodutibilidade transformou o evento, que antes era único, em um fenômeno de massa, o que permitiu oferecer uma atualidade permanente à obra de arte. Assim a “aura”, isto é, a “figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja” (Benjamin, 1994, p. 170) desaparece. As coisas são feitas para ficarem mais próximas, existindo uma tendência de superação do caráter único dos objetos. “Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho” (Benjamin, 1994, p. 101).

As obras de artes eram produzidas como objeto de culto a serviço do ritual, primeiramente mágico e depois religioso. A antiga estátua de Vênus era apreciada pelos gregos e clérigos medievais pelo seu valor de único, por sua aura e como objeto de culto.

Na transformação do seu valor, a obra de arte perde sua aura e função ritualística e adquire, segundo Benjamin, o valor de exposição: “à medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (Benjamin, 1994, p. 173). Dessa maneira, o valor de culto que a obra de arte possuía a serviço da magia, e que quase obrigava as obras a que se mantivessem secretas, deixa de existir na relação com o valor de exposição.

Com a fotografia, e posteriormente o cinema, o valor de culto recua diante do valor de exposição (Benjamin, 1994, p. 174), e os artistas começam a reagir e passam a professar a “arte pela arte”. Esse é o momento em que a arte deixa de se fundamentar no ritual e passa a fundamentar-se na política, e sua função transforma-se de uma teologia da arte em uma determinação objetiva. No cinema, a reprodutibilidade técnica passa a ser condição obrigatória devido ao alto custo de sua produção.

O diagnóstico realizado por Benjamin (1994) sobre a crise da cultura moderna e o progresso científico, industrial e técnico posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ressalta a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde a guerras, à destruição e à pobreza da experiência humana. É uma sociedade que atende às necessidades dos estímulos instantâneos do presente dominado pela mercadoria e submetido à repetição, disfarçada em novidade. “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela forma, a experiência moral pelos governos” (Benjamin, 1994, p. 115).

Benjamin (1994) afirma que os indivíduos que sofreram o impacto da Primeira Guerra Mundial perderam a capacidade de narrar suas experiências. Seus relatos de guerra eram de uma realidade demasiadamente pesada e pobre de se narrar, quando comparada com as grandes narrativas, transmitidas ao longo da história de geração a geração.

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico

se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (Benjamin, 1994, p. 225)

Nesse sentido, a ressignificação da noção da pobreza da experiência apresentada por Benjamin (1994) no pós-Primeira Guerra Mundial se transforma, na contemporaneidade, em uma experiência que consome, compra e absorve sem uma intencionalidade transformadora e criadora. A pobreza dessa experiência deve-se ao desenvolvimento da técnica sobre o homem. Para o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (Benjamin, 1994, p. 115). Porém a pobreza da experiência impulsiona o indivíduo a criar o novo, a tirar proveito desse ambiente de quase inexperiência. “Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa” (Benjamin, 1994, p. 116).

O autor realiza a crítica sobre a linearidade da escrita da história baseada nos vencedores, e defende uma escrita a contrapelo, isto é, a partir do ponto de vista dos vencidos. Distinto do investigador historicista que estabelece uma relação de empatia com os vencedores, que se tornam herdeiros da história, caminhando no cortejo triunfal sobre os “corpos prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esse despojos são o que chamamos de bens culturais” (Benjamin, 1994, p. 225).

A partir da década de 1970, as transformações ocorridas na base material da sociedade capitalista, denominadas de “terceira revolução industrial”, “revolução da informática”, “revolução microeletrônica” ou “revolução da automação”, segundo Saviani (2002) promovem não apenas a transferência das funções manuais para as máquinas, ocorrida na Primeira Revolução Industrial, como também as funções intelectuais. “Do mesmo modo que, com a Primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato, dando origem ao trabalhador em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral” (Saviani, 2002, p. 148).

Segundo o autor, as tecnologias acenam para a possibilidade de ampliação do tempo livre, libertando o trabalhador de todo trabalho manual e colocando-o no limiar do reino da liberdade. O processo de produção se automatiza, em outras palavras, torna-se autônomo, autorregulável, liberando o homem para a

esfera do não trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre, atingindo-se o “reino da liberdade” (Saviani, 2002, p. 148). No entanto, as tecnologias permitiram maximizar a exploração desse trabalhador, ajustando-o ao ritmo acelerado das máquinas. “Assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas. Nesta condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação às custas da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão” (Saviani, 2002, p. 150).

A atual fase do progresso tecnológico, segundo Manacorda (2010), aproxima-se de estabelecer a união entre ciência e o trabalho, porém esse processo é contraditório, na medida das determinações técnicas, culturais e sociais a serem supridas com o aumento de nível tecnológico exigido do moderno produtor. “Apoiada na cibernética e na automação, exige [o progresso tecnológico] cada vez menos operários e cada vez mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para cada uma das estruturas – disciplinas, aparelhamentos – e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem” (Manacorda, 2010, p. 138).

A imagem se torna o real, deixando de ser somente o seu recorte, escolhido e produzido intencionalmente por relações sociais capitalistas. A partir da terceira revolução técnico-científica, o fetichismo pela tecnologia permitirá uma maior reprodutibilidade das imagens, assim, “a dominação da sociedade por ‘coisas suprassensíveis embora sensíveis’, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência” (Debord, 1997, p. 28).

No conceito de Marx, o fetichismo da mercadoria⁴ é o exemplo mais simples e universal do modo pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais, encobrendo as características sociais do trabalho. “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2006, p. 94). As relações sociais passam a ser relações entre coisas, e os indivíduos aparecem como produtores independentes entre si e individualizados, tendo sua sociabilidade controlada pelo objeto.

⁴ Marx (2006) relata o exemplo do alfaiate e do carpinteiro no qual as relações entre eles aparecem como uma relação entre casaco e mesa, nos termos da razão em que essas coisas se trocam entre si, e não em termos do trabalho nelas materializado.

Os produtos apresentam-se de forma autônoma e a objetivação do mundo não é reconhecida como realização objetiva e subjetivada da ação do homem. Assim a análise das relações sociais estabelece uma dicotomia entre a essência (realidade ocultada) e a aparência que não é necessariamente falsa pois é a expressão da essência através do fenômeno, e o seu ocultamento é objetivado pela ideologia.

Quando as imagens passam a “mediar” as relações sociais, ao mesmo tempo ocultam e expõem a realidade, que passa a ser dominada por um fetichismo da imagem. Guy Debord definiu uma sociedade onde o espetáculo passaria a não ser um conjunto de imagens, “mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens” (Debord, 1997, p. 14). A massificação e a naturalização das imagens alocam a experiência em uma zona de conforto na qual ela, na concepção benjaminiana, torna-se apenas vivência do consumo das mercadorias e um esquecimento da memória. A realidade passa a ser mediada pela imagem tornando cada vez mais difícil a experiência com a essência do real. Para Jameson, se “tudo é estético, não faz muito sentido evocar uma teoria distinta do estético; se toda a realidade tornou-se profundamente visual e tende para a imagem, então, na mesma medida, torna-se cada vez mais difícil de conceituar uma experiência específica da imagem que se distinguiria de outras formas de experiência” (2004, p. 136).

Benjamin pontua questões ainda hoje pertinentes acerca do futuro da sociedade e do uso da imagem, no caso a fotográfica. “O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?” (1994, p. 107).

Considerações finais

Na modernidade, as experiências dos indivíduos se estruturam a partir das exigências do modo de produção que regulamenta a vida e a reduz, em grande parte, à automação do trabalho nas fábricas. Com o desenvolvimento da racionalidade, da técnica e da tecnologia, transformando os meios de produção e de acumulação do capital, além da apropriação dos meios de comunicação e de diversão, surge uma nova forma de miséria e barbárie.

A sociedade contemporânea está trocando a experiência do momento pela captação imagética, isto é, todos os momentos, acontecimentos e fatos precisam ser capturados, e não apenas vividos. Há uma transposição da memória individu-

al para a tecnologia na qual o experienciado do momento só é comprovado por meio das fotografias e não mais pela tradição narrativa. Ocorre, assim, um não entendimento de que a leitura do mundo precede à leitura da imagem. O fetiche pela imagem acaba substituindo a experiência vivida, a própria leitura do mundo, enxergando-se a realidade mediante imagens cristalizadas.

Entender o processo de representação e fetiche das imagens a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista. Então como pensar a potencialidade criadora, sensível e crítica da obra de arte nesse contexto? Uma pergunta cuja resposta não apresenta uma fórmula construída, porém tem sua base na história e na dialética.

O viés questionador, transformador e revolucionário da reflexão e da produção cultural podem possibilitar uma nova forma de ler do mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de se pensar a realidade contemporânea. A crítica da cultura se faz necessária para uma formação humana plena, capaz de pensar saídas criativas e imaginativas por meio da sensibilidade, pessoas que se colocam como sujeitos ativos na construção de seu mundo.

Na concepção de Benjamin (1994), retiradas das experiências de Brecht no teatro, o cinema, assim como os meios de comunicação em massa, poderia ser usado para “refuncionalizar”, ou seja, reaproveitar a capacidade da obra de arte dentro da indústria cultural em uma perspectiva educativa e conscientizadora contra a própria alienação e dominação. Essa educação permitiria usar dos próprios produtos culturais para questioná-los e criticá-los, fazendo também assim uma crítica não somente à cultura e sim a toda estrutura da sociedade capitalista industrial. Seguindo assim para o que relata o diretor Jean-Luc Godard, em seu filme *Notre Musique* (2004), “se nossa época alcançou uma interminável força de destruição, é preciso fazer uma revolução que crie uma interminável força de criação, que fortaleça as recordações, que delinieie os sonhos, que materialize as imagens.”

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____; _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 99-138.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarastami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Organização brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar Antônio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DEBORD, Guy. *A sociedade de espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FRANCO, Renato. A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”. In: DURÃO, Fábio; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre (org.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 111-122.

ISHAGHPOUR, Youssef. *O real, cara e coroa – o cinema de Abbas Kiarostami*. In: KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami*. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p.83-155

JAMESON, Fredric. “Fim da arte” ou “fim da história”. In: _____. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 73-94.

_____. Transformações da imagem na pós-modernidade. In: _____. *Espaço e imagem*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004. p. 129-163.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin, o marxismo da melancolia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed., 9. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: um aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo do ensino. In: _____. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 101-122.

MARX, Karl. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. In: _____. *O capital: crítica da economia política*. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006. Livro 1, p. 92-106.

MEINERZ, Andréia. Concepções de experiência em Walter Benjamin. 2008. 91 f. Dissertação - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2008

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2002.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 95-123.

O TRABALHO COM IMAGENS NOS PROCESSOS FORMATIVOS ESCOLARES: O QUE LEVAR EM CONTA?

Eveline Algebaile

Introdução: Como poças d'água

A história que se segue ilustra uma situação instigante para a reflexão sobre a presença de imagens no processo formativo escolar. Ela foi contada por uma professora do sistema público de ensino do município do Rio de Janeiro e se refere a uma cena real, ocorrida há alguns anos com uma turma de educação infantil. As questões que ela suscita, no entanto, também se mostram oportunas para a discussão das demais etapas de formação escolar. Por isso, a utilizamos para introduzir nossa discussão neste artigo.

A cena se deu no início da jornada escolar. Algumas crianças iam correndo do pátio para a sala de aula e repentinamente começaram a frear e a se amontoar diante de uma grande poça d'água que interceptava o caminho. A poça multicolorida, formada pelo vazamento de água e óleo de um *freezer* que havia parado de funcionar durante a noite, hipnotizou as crianças por breves segundos, até que teve início uma conversa mais ou menos assim:

- Tem uma água grande aqui! – disse uma das crianças.
- É poça – disse outra.
- É o aquecimento global que escorreu a água – falou uma terceira.
- É... – disseram mais uns dois.

- Ih! Tem um arco-íris.
 - Caraca!
 - Tem também o céu...
 - É mesmo... – disseram alguns, enquanto alguém perguntava “Cadê?”, e outros dois olhavam para o céu, antes de voltarem a olhar a poça, confirmando que o céu estava ali refletido. – É mesmo!!
 - Quem pisar na poça, pisa no céu.
- Silêncio. Várias crianças, simultaneamente, olharam a poça e o céu.
- Caramba...
 - Mais silêncio.
 - Que maravilhoso...

Essa cena informa muito sobre o processo de conhecimento infantil e, também, sobre algumas especificidades assumidas pelos processos de produção do conhecimento no contexto de uma instituição educativa.

Chama atenção, por exemplo, a capacidade de as crianças se relacionarem *investigativamente* com situações que escapam ao controle escolar e ao direcionamento pedagógico. Parecem constituir um grupo de pequenos desbravadores que encaram o inusitado como uma oportunidade de descoberta. Em conjunto, constata-se (*Tem uma água grande aqui*); categorizam (*É poça*); relacionam o conhecimento veiculado pela escola e pela mídia com uma situação concreta, estabelecendo analogias e levantando hipóteses (*É o aquecimento global...*); observam e contemplam (*Tem um arco-íris...*); examinam, avaliam e comprovam (*É mesmo!*); sugerem experimentações lúdicas (*Quem pisar na poça, pisa no céu...*); surpreendem-se (*Caraca!*).

É importante notar o *sentido ampliado* da surpresa das crianças diante do fato inusitado. É possível falar em *sentido ampliado* porque, observando-se atentamente, pode-se perceber que a surpresa das crianças se manifestou, simultaneamente, como descoberta e como encantamento, conjugando o que a escola, muitas vezes, separa: o científico, o lúdico e o estético... *Que maravilhoso!*

De acordo com o relato da professora, a reação dos profissionais da escola, diante do mesmo fato, revelou um movimento inverso. Pressionados pelas responsabilidades relativas à segurança e ao funcionamento de um espaço de uso coletivo, pela incorporação ritualizada das tarefas cotidianas, pela premência do tempo, pela necessidade de garantirem a realização das atividades previstas, viveram o fato com surpresa, mas uma “surpresa triste”. As diversas falas sinalizaram

apreensão e decisão administrativa: era preciso tirar as crianças dali para que elas não se sujassem, buscar os responsáveis pela limpeza e pelo conserto do *freezer*, verificar se os alimentos haviam descongelado.

De certo modo, o contraste entre os dois tipos de postura diante do fato mostra que, na contramão do controle administrativo e pedagógico da escola, a criança é aquela que vê, ouve, sente e fala de uma maneira que, em geral, nós, os adultos, já não conseguimos. Por isso, a postura das crianças nos faz indagar: o que essa situação tem a ver com o processo de conhecimento? Em que medida retemos ou perdemos essa capacidade de percepção ampliada ao longo de nosso crescimento e de nossa formação escolar? O que podemos fazer para que essa possibilidade de apreensão ampliada do mundo não se perca na escola?

A discussão que se segue não tem por objetivo apresentar respostas fechadas a essas perguntas, mas tomá-las como uma oportunidade de problematização dos desafios do trabalho com imagens no processo formativo escolar.

Não temos a pretensão de esgotar os diversos ângulos da questão, mas de explorá-los como se fossem “poças d’água” que, ao aparecerem diante de nós, nos instigam a olhar criadoramente para a formação escolar e, mesmo, para a formação ampliada dos educadores.

O objetivo é discutir o que pode ser levado em conta na proposição de trabalhos com imagens em processos formativos orientados para a sua apropriação crítica e para o seu uso efetivo como meio de percepção, elaboração e apropriação criadora do mundo.

Fraturas

A forma hegemônica de presença da imagem produzida¹ na vida contemporânea, em particular, a imagem técnica,² concorre para a ocultação da própria história de produção, uso e apropriação das imagens pelos homens.

¹ Usamos o termo *imagem produzida* para fazer referência às representações visuais materialmente realizadas pelo homem, como o desenho, a pintura e a fotografia, independentemente dos meios e técnicas usados na sua produção. O objetivo, neste caso, é estabelecer uma distinção fundamental entre, de um lado, as imagens materialmente realizadas pelo homem e, de outro, as imagens mentais (como as suscitadas pela memória) e as imagens resultantes de processos naturais (como o reflexo de parte da realidade visível em um espelho d’água).

² Pelo termo *imagem técnica* buscamos referir-nos às imagens cuja produção, conforme Flusser (1978), dá-se pela mediação de tecnologias que codificam sua composição, como no caso exemplar da fotografia.

Vivemos em um mundo bombardeado de imagens e isso nos dá um sentimento de familiaridade e proximidade em relação a elas. No entanto, nossa relação com as imagens, hoje, estrutura-se predominantemente a partir de uma fratura fundamental entre a *recepção* da imagem técnica e os seus *processos de produção e veiculação*, quer os consideremos pela perspectiva estritamente técnica, quer pela perspectiva histórico-social. Em outras palavras, as formas predominantes de produção e de veiculação, e, por consequência, as condições predominantes de recepção de imagens, tendem a ocultar aspectos tanto da produção técnica do que vemos quanto da história da relação do homem com imagens, aspectos cujo conhecimento é fundamental para se desvendar os sentidos e propósitos hegemônicos das imagens que nos capturam para sermos, pensarmos e fazermos o que não escolhemos e não planejamos. Portanto, colocar em análise essas formas dominantes de produzir, veicular e receber imagens é um imperativo se quisermos discutir o trabalho com imagem no processo formativo escolar em uma perspectiva crítica e emancipatória.

As formas predominantes de presença da imagem técnica, nos dias hoje, definem-se a partir de muitas mediações. A começar, são tantas e tão variadas as imagens veiculadas ou inscritas nos mais diversos suportes, que quantidade, multiplicidade, variedade e variabilidade são, por si, determinações extremamente relevantes das formas como as percebemos. Marca do nosso tempo, a profusão de imagens tende a alterar (não raramente em um sentido redutor) nossa capacidade de apreensão tanto da forma e do conteúdo de cada imagem quanto dos conjuntos por elas constituídos.

Tal como foi mostrado por autores como Aumont (1993), Debray (1993) e John Berger (1999), todas as imagens produzidas pelo homem encarnam modos de ver que, no entanto, não determinam por completo sua percepção. Primeiro, porque a própria produção da imagem é um processo no qual se sintetizam, segundo variados pesos e combinações, os modos hegemônicos de ver de cada época, os modos inscritos na tecnologia de produção da imagem e as orientações do olhar próprias do modo particular como o produtor da imagem se inscreve no contexto geral de seu tempo e dos meios que utiliza. Segundo, porque a percepção e apreciação da imagem também dependem do modo de ver de quem percebe ou aprecia, que, por sua vez, também resulta de complexas sínteses entre aspectos da história individual e da história coletiva das relações com as imagens.

A imagem técnica, hoje, é um elemento presente em praticamente tudo o que fazemos nos espaços públicos e privados. Porém sua presença generalizada

é o único aspecto permanente de nossa experiência cotidiana com as imagens: a experiência receptiva de cada imagem e dos variados conjuntos constituídos pelas imagens tende a ser efêmera. A exposição simultânea de múltiplas imagens, os ritmos acelerados de sua exibição, a dinâmica de sua renovação e troca impõem relações passageiras que limitam muito a nossa possibilidade de escolhermos o que vemos, de definirmos o tempo dedicado à contemplação e de recriarmos o percurso da observação. O sentimento predominante, como afirmado acima, é o de uma relativa familiaridade que, no entanto, nunca se aprofunda. O caráter fugaz da recepção da imagem, nesse contexto, ao impedir ao receptor o tempo necessário para que ele dela se aproprie compreensivamente, cria as condições de dominação em sentido inverso: é a imagem que captura o receptor. Essa desigual relação entre receptor e imagem, no entanto, como também já indicado acima, não resulta apenas das condições de recepção. Resulta, igualmente, das persistentes distâncias entre recepção, produção e veiculação da imagem.

Encantamo-nos com as novíssimas tecnologias que nos habilitam a fotografar, filmar, transmitir e postar imagens com uma enorme rapidez. Porém, por vezes, não nos damos conta de que as práticas efetivamente acessíveis de produção e veiculação de imagem são muito diferentes das formas e condições cada vez mais sofisticadas de produção das imagens que povoarão nosso cotidiano. Essas são mediadas por recursos tecnológicos e procedimentos técnicos que distanciam em muito a maioria das imagens veiculadas daquelas que somos capazes de produzir de modo mais espontâneo. Assim, no mundo repleto de imagens em que vivemos, somos todos produtores de imagens, mas segundo experiências desiguais. E a assimetria entre essas experiências se deve tanto ao domínio diferenciado dos recursos tecnológicos e das técnicas quanto às formas colonizadas de recepção decorrentes dos modos e intuítos hegemônicos de veiculação da imagem.

Definitivamente, as imagens técnicas não circulam livremente diante de nós. Elas chegam codificadas, seja pelo modo como são articulados seus elementos compositivos internos, seja pelo modo como sua exibição é mediada, por exemplo, pelo tempo de exposição ou pela sua conjugação com a informação verbal, oral e escrita, ou, ainda, com a informação sonora. Modo de composição e modo de exibição, portanto, são elementos constitutivos das prováveis significações das imagens: uma sequência estonteante de fotografias jornalísticas induz ao sentimento de passagem do tempo; uma paisagem bucólica pode ser percebida como um espaço ameaçador se a música de fundo induzir um sentimento de suspense;

as legendas de fotos nos jornais e revistas não raramente ordenam nosso olhar e nossa interpretação dos fatos.

Assim, é correto afirmar que nossa relação com as imagens, hoje, tende a ser predominantemente determinada pela forma fetichizada que elas adquirem a partir da máxima manipulação de sua produção e veiculação, processos por meio dos quais são constituídos seus usos intencionalmente orientados para governar nossos modos de ser, sentir, pensar e agir.

Isso, porém, não se dá sem relevantes contradições.

Enigmas

Malgrado as limitações acima apresentadas, e de forma sempre surpreendente, inúmeras possibilidades de subversão dessa lógica mostram-se contraditoriamente presentes em diversos momentos da nossa permanente formação. É a primeira e mais fundamental contradição se dá na forma de um espetacular enigma: ainda que nascamos em um mundo repleto de imagens produzidas e veiculadas pelos mais sofisticados meios, portadores de impressionantes possibilidades de colonização da nossa experiência visual, cada um de nós, a partir do instante em que nasce, revive com impressionante autonomia momentos decisivos da saga da formação humana que atravessa tempos e espaços.

Onde podemos reconhecer esses momentos? Na infância, eles são mais perceptíveis. Podem se revelar no primeiro olhar espantado da criança diante do espelho; no seu posterior movimento de exploração da própria imagem nele refletida; na sua gradual descoberta de que seus movimentos no espaço e seus gestos podem deixar marcas, registros; nas suas primeiras experiências de produção intencional de marcas gráficas com o uso de instrumentos; nas suas tentativas de imitar as formas adultas de desenho e escrita; na produção de formas gráficas que gradualmente vão se aproximando de representações cada vez mais detalhadas do mundo ao nosso redor.

Alguns desses momentos são vividos com tal intensidade e magia que fornecem importantes indícios para o desvendamento do fabuloso enigma da produção dos sentidos humanos nos termos explicitados por Marx, ou seja, como sentidos irreduzíveis às propriedades estritamente biológicas do organismo.³

³ Uma referência fundamental, a esse respeito, é a obra *As ideias estéticas de Marx*, de Adolfo Sánchez Vázquez (1978), que, além de se reportar às várias “antologias que recolhem seus

Ao transformar a natureza exterior por meio do trabalho, para ajustá-la às suas necessidades, “o homem fez com ela um mundo à sua medida, um mundo humano, e assim acrescentou o humano à natureza” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 82). Nesse processo, “os sentidos do homem tiveram também de humanizar-se, pois o humano é sempre uma conquista sobre a natureza e não algo imediatamente dado” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 83). No processo de produção das condições necessárias à existência humana, os sentidos perceptivos foram se modificando de modo a aprofundar a capacidade humana de identificar na natureza o que poderia ser útil e adequado ao suprimento das novas necessidades que se iam formando. A visão, a audição, o tato foram sendo exercitados como recursos capazes de discernir sobre as relações entre formas e funções relativas à utilidade dos objetos, entre os estados presentes e as situações passadas que os produziram, entre as condições presentes e as situações futuras por elas produzidas.

A percepção humana pouco a pouco se refina. Não corresponde mais a um conjunto orgânico que recebe mecanicamente os dados do meio ambiente. É cada vez mais percepção dirigida, intencional, capaz de indagar o meio para além de sua aparência imediata. Nas múltiplas relações que vai estabelecendo com o mundo por meio de seus sentidos perceptivos, o homem recria a própria experiência perceptiva, estendendo-a a novas possibilidades. O mesmo olhar que indaga sobre a adequação de um material para a realização de um objeto útil a um fim específico torna-se capaz de posteriormente avaliar o objeto realizado em relação ao projeto inicialmente traçado. E contemplar não apenas sua utilidade, mas o próprio engenho humano nele contido. E encantar-se com isso.

O processo de refinamento dessas múltiplas capacidades dos sentidos perceptivos—de indagação, avaliação, contemplação, encantamento—reedita-se na história de cada um de nós e é indiscutivelmente encantador rever isso em cada criança.

Alguns momentos são particularmente exemplares. Inúmeras crianças, ao perceberem pela primeira vez sua própria imagem refletida no espelho, procuram desconfiadas a “fonte mágica” de onde ela provém. Outras, posteriormente, também olharão desconfiadas por traz do papel após o rabiscarem, intrigadas com o surgimento de linhas onde antes se via apenas uma superfície em branco.

principais textos sobre arte e literatura”, uma vez que “Marx não escreveu um tratado de estética nem se ocupou dos problemas estéticos em trabalhos especiais” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 9), também se reporta diretamente à integra das grande obras de caráter filosófico e econômico de Marx, como os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e *O capital*, nas quais recolhe ideias que, de seu ponto de vista, “possuem uma relação direta com problemas estéticos e artísticos fundamentais” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 10).

Passagens como essas confirmam que, independentemente de uma formação intencionalmente dirigida a esse fim, o olhar humano é um olhar que indaga. Ele recebe o mundo como algo a decifrar e interroga sobre as origens, os agentes, os instrumentos e os processos envolvidos com a produção de cada coisa perceptível. Esse é um aspecto fundante da formação humana, em sentido ontológico, e é uma condição fundante da produção de imagens: o homem só se tornou produtor de imagens porque jamais foi um receptor passivo do que via. O ato de olhar era indagativo, exploratório, seletivo... O próprio olhar já reconstruía o mundo visível.

O foco na infância nos permite, aqui, uma reveladora observação: ainda que a imagem sofisticadamente produzida (sofisticados meios de produção + sofisticados meios de veiculação e uso) se imponha de forma avassaladora sobre a experiência visual contemporânea, a história das relações de cada criança com a imagem parece se dar segundo um mecanismo de relativa “proteção” em relação ao “ataque das imagens”. Seus sentidos *em formação* e, portanto, não totalmente coincidentes com a forma social hegemônica dos sentidos humanos, no presente, parecem ser o que impede que essa relação seja completamente subsumida às imagens na sua forma mais fetichizada, revestida de estratégias de governo da percepção. Protegida por suas fragilidades e incompletudes, a criança revive a saga ontológica da relação humana criadora com as imagens, antes de ser tragada pelo turbilhão de imagens que governam.

Que práticas sociais poderiam reter e potencializar essa rica indisciplina do olhar?

Limitações e deslimites da relação com imagens na escola

As diferenciações estabelecidas por Henri Lefebvre (como em 1983 e 1991, entre outras produções) a respeito de dois sentidos orientadores das relações sociais – de *propriedade* (ou *dominação*) e de *apropriação* – ajudam-nos a avançar na indagação sobre os limites e as potencialidades da escola na formação de sujeitos capazes de estabelecerem relações criadoras e críticas com as imagens.

Segundo Seabra, para Lefebvre, o sentido de *propriedade* se expressa pelo domínio de uma perspectiva racional relacionada à “dominação pela técnica, pelos instrumentos, pela lógica”, e a “procedimentos práticos e teóricos de medir, quantificar, comparar, igualar” (1996, p. 72-73), por meio dos quais são prescritas as atividades humanas. Nas relações de *propriedade*, busca-se sobrepor às

coisas, às suas relações, ao seu funcionamento e aos seus usos prescrições calculadas conforme interesses específicos. Já as relações de *apropriação*, que incluem “o afetivo, o imaginário, o sonho, o corpo, o prazer”, relacionam-se aos usos que, implicando modos de ser e inserindo-se nos costumes, carregam “resíduos irreduzíveis ao domínio da lógica, da razão” (Seabra, 1996, p. 71), e, em particular, à lógica e à razão dominantes, implicando, portanto, a possibilidade de resistências e insurreições.

Note-se que a noção de *apropriação*, nesse caso, faz referência a um processo no qual o conhecimento ou a incorporação das coisas do mundo pelos sujeitos se dão a partir de certas condições de intervenção deles nos sentidos e usos dominantes das coisas. Trata-se, portanto, de um processo no qual os usos e sentidos experimentados e atribuídos pelos sujeitos destoam dos sentidos dominantes e dos usos prescritos para as coisas, representando, em alguma medida, uma insurgência em relação às formas instituídas.

O que conhecemos sobre a história da escola não nos autoriza – ao menos em princípio – a projetar a expectativa de práticas escolares insurgentes em relação aos modos dominantes de utilização das imagens.

Na passagem das relações mais espontâneas às relações mais programadas com as imagens, a escola pode ser, comumente, apontada como um dos lugares responsáveis pelo apagamento de aspectos fundamentais da rica história das relações do homem com a imagem. Nela, pouco a pouco, a indisciplina dos sentidos vai sendo domesticada. O olhar que interroga tende a ser subsumido ao olhar capaz de registrar com precisão o que é definido como central no processo formativo escolar. A capacidade de indagação e de proposição insurgente continuará existindo por toda a vida como uma potencialidade do olhar, mas sua presença marginal na escola e sua domesticação concorrerão para atenuar as formas e a frequência de seu uso.

O que a escola poderia fazer em relação a isso se, nela própria, a imagem chega tantas vezes segundo a mesma lógica domesticadora, nos próprios programas e materiais educativos?

Uma resposta não conformista a essa pergunta exige que abordemos a escola a partir de um olhar disposto a indagar sobre as possibilidades de sua própria reconstrução criadora.

Uma primeira investida nessa direção deve ter como ponto de partida a constatação de que as instituições formativas, de fato, realizam permanentemente

mediações em relação ao conhecimento e à apropriação de diferentes práticas e referências culturais. Tais mediações, no entanto, não se limitam aos programas de ação formativa, ou seja, aos propósitos formativos intencionalmente traçados pelo setor educacional, pela escola ou pelos profissionais e organizações que nela atuam. Nesse sentido, as diferentes formas de relação com o conhecimento que ocorrem nas instituições formativas estão sempre implicadas com as mediações, *planejadas ou não*, que elas realizam, e isso quer dizer que mesmo as mediações mais redutoras da escola podem ser tensionadas por mediações de outra ordem.

As relações com as imagens no espaço escolar não fogem a essa regra. Nesse espaço, as potencialidades formativas das imagens ou as potencialidades decorrentes dos planejamentos de seu uso não se realizam *por si*, mas segundo seu *uso efetivo*, que é sempre decorrente das condições concretas de acesso e apropriação das imagens, envolvendo as condições tanto de sua observação e fruição quanto de acesso aos meios e processos de produção.

Isso faz da escola um lugar de possíveis subversões das relações com imagens, seja pelo que escapa ao seu planejamento, seja pelas possibilidades subversivas incorporadas por aqueles que, estando na escola, tentam disputar os seus sentidos em direção a uma formação de caráter crítico e criador.

Considerações finais: subversões

Há muito o que fazer na escola se queremos disputá-la como um espaço de formação de novo tipo. E nos parece que, no caso do trabalho com imagens, essa disputa passa, obrigatoriamente, pela busca de formas de relação com as imagens capazes de subverter as formas hoje predominantes, que nos distanciam da decifração de seus enigmas e, por conseguinte, de uma efetiva *apropriação*.

Algumas indicações nesse sentido são possíveis.

Se tomarmos a cena inicialmente apresentada neste artigo como inspiração para pensarmos o trabalho com imagens em etapas posteriores da educação básica, parece-nos fundamental afirmar, primeiramente, a necessidade da escola se empenhar, *coletivamente*, em uma investigação sobre as formas de presença de imagens em seu próprio contexto, indagando sobre suas implicações. Projetar sobre o espaço e as relações escolares um olhar que indague, e que faça isso como experiência coletiva, compartilhada, favorece a elaboração de um programa de ação coletivamente incorporado e, devido a essa condição, mais potente para resistir aos acionamentos redutores e às diluições.

A partir dessa experiência comum, professores e alunos podem trabalhar em conjunto no planejamento e realização de atividades regulares capazes de instaurar formas de relação com a imagem e com o conhecimento sobre a imagem que potencializem a relação crítica, problematizadora e criadora com a recepção, produção, apropriação e uso das imagens.

É importante observar que não defendemos a adoção de *uma forma de relação* com as imagens hipoteticamente superior às demais. Como lembra Sánchez Vázquez:

Existem [...] diferentes tipos de relações do homem com o mundo, as quais se foram forjando e refinando no curso de seu desenvolvimento histórico-social: relações prático-utilitárias com as coisas; relação teórica; relação estética etc. Em cada uma dessas relações, modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a necessidade que a determina e modifica-se, por sua vez, o objeto que a satisfaz. (1978, p. 55)

A multiplicidade de formas de relação com as imagens e com o conhecimento sobre a imagem nos parece, nesse sentido, *uma condição* sem a qual não se forjam efetivamente as possibilidades de relações críticas de produção e recepção de imagem.

Quanto às formas de recepção, é importante pesquisar e discutir os modos predominantes de produção e veiculação de imagens em nosso contexto e confrontar *praticamente* essas formas, propondo experiências de produção, uso e fruição de imagens em sentidos diversos dos instituídos. É fundamental, nesse caso, que as experiências propostas subvertam a lógica efêmera de recepção, constituindo-se a partir de atividades em que o contato com cada imagem seja prolongado e se realize em diferentes contextos: isoladamente, por projeção, constituindo uma série ou uma sequência, com e sem legenda, com fundo sonoro...

Quanto às formas de produção de imagem, é importante pesquisar e discutir diferentes formas históricas de relação do homem com a produção de imagens, assim como estudar diferentes técnicas e tecnologias de produção da imagem, considerando as alterações de linguagem que se dão em decorrência das possibilidades de cada meio.

Outra experiência formativa relevante relaciona-se ao estudo dos elementos compositivos da imagem em diferentes meios, considerando-se, inclusive, a presença dessas referências compositivas em obras imagéticas produzidas em diferentes contextos.

Por fim, parece-nos fundamental que as diferentes experiências individuais e coletivas de produção de imagens não culminem com exposições protocolares, similares a “prestações de contas” de serviços realizados ou a rituais de fama e prestígio. Em uma perspectiva ampla, criadora, expor é expor-se a novos momentos de elaboração dos sentidos, o que implica tempo e condições propícias à análise, à discussão, à troca e à contemplação.

Referências bibliográficas

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- _____. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- SEABRA, Odete. A insurreição do uso. In: MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 71-86.

DOCÊNCIA E ESTÉTICA: ARMAS CONTRA O HABITUAL

Roberta Lobo

Este ensaio busca refletir sobre as possibilidades da docência em tempos de desengano, tempos de tragédias anunciadas, de desconfortos generalizados na sociedade, no trabalho, na sala de aula, na família, no amor. Não há como dar um passo se não estivermos atentos ao *mal-estar* que a todos contamina. Com mais de oitenta anos, o ensaio de Freud ainda nos ensina muito sobre os descaminhos entre a civilização e a felicidade humana.¹

Como educadora, intento uma busca de sentido para a vida social em crise.² Como já dizia Lukács, quando há a dissolução da forma social burguesa existem duas possibilidades: a reorganização do capitalismo na forma de regressão social, seguindo uma dialética negativa da história; ou uma organização para além da forma burguesa, antimercantil e antiestatal. Esse anúncio de Lukács logo após a Primeira Guerra Mundial, em seu ilustre *História e consciência de classe*, também foi seguido por Rosa Luxemburg em seu clássico *Socialismo ou barbárie*. Segunda Guerra Mundial, fascismo, stalinismo, Guerra Fria, ditaduras latino-

¹ Dentro da perspectiva histórico-social, o que está em jogo é a vinculação existente entre civilização e barbárie, liberdade e infelicidade, progresso e sofrimento. Ver Freud, 1997; e Botelho, 2010.

² Sobre o conceito de crise do capital, ver Mandel, 1985 e 1990; Kurz, 1992 e 1998; Meszáros, 2002; e Menegat, 2012.

americanas, guerras civis na África, guerras preventivas contemporâneas: sob os nossos olhos segue a incessante reorganização do capitalismo, pela mediação cada vez mais sofisticada da violência, mercado de guerras lucrativo, baseado numa ideologia da pacificação consumível, posta sob os signos da naturalização espetacular das mortes em massa.³ A irracionalidade da vida social cada vez mais clarividente reforça o *desencantamento do mundo*, da escola, da atividade livre humana, da vida em comum. E mesmo com o desencantamento latente e suas fraturas expostas, o mundo ainda se mantém prenhe de deidades mercantis, assim como nosso caro Marx permanece *encantado* na sabedoria de ter anunciado uma sociedade fantasmagórica.⁴

Se a violência dá origem e estrutura à sociedade burguesa,⁵ se a dissolução da forma burguesa mantém-se no contínuo da passividade dos sujeitos sociais, arraigando assim uma violência subjetiva terrorista, como reconhecer e alterar este mundo, onde o belo plastificado é bombardeado incessantemente nas propagandas sem fim? A colonização estética dos sentidos é perversa, massas de sujeitos monetários sem dinheiro,⁶ submissos aos desejos de integração social. Como recusar as imagens da sociedade, imagens instantâneas, feitas para não durar? Como criar sensibilidade para a crítica da abstração que reina na sociedade? Um decalque frágil do real se desmancha.

Tornar educadores e educandos sujeitos dispostos a transformar ativamente a forma burguesa em dissolução constante continua sendo uma luz contra a reificação total das almas. A potência educativa da estética, da experiência social da criação e da expressão da sensibilidade podem ser armas contra a habitual expropriação dos sentidos, contra a habitual autoridade dos conhecimentos fetichizados pelos editais, contra a habitual negação da psique humana como individualidade rica, subjetividades postas no mundo, tendo a escola, a práxis docente, possibi-

³ Segundo o *Relatório sobre o peso mundial da violência armada*, entre 2004 e 2007, havia 62 conflitos armados no mundo. “Num cômputo geral de 208.349 mortes, os dozes maiores conflitos mundiais foram responsáveis por 169.574. No Brasil, não há guerras civis nem enfrentamentos étnicos e/ou religiosos oficialmente declarados ou reconhecidos. Não obstante, há uma torrente de 192.804 vítimas, bem próxima, aliás, do total de mortes provocadas pelos 62 conflitos supracitados” (Brito, 2013, p. 261).

⁴ Ver Marx, 2001, cap. 1: A mercadoria.

⁵ Ver Marx, 2001, cap. 24: Acumulação primitiva do capital.

⁶ Ver: Kurz, Robert. *Dinheiro sem valor. Linhas gerais para uma transformação da crítica da economia política*. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

lidades de unir o *fazer-se poético*, a teorização da experiência social e a prática comunitária. O nosso horizonte é aquele apontado por Jaeger a respeito da arte, da poesia e de seu poder de conversão espiritual:

Só ela [a arte] ao mesmo tempo possui a validade universal e a plenitude imediata viva que são as condições mais importantes da ação educativa. Pela união destas duas modalidades de ação espiritual, ela supera ao mesmo tempo a vida real e a reflexão filosófica. A vida possui a plenitude de sentido, mas as suas experiências carecem de valor universal. Sofrem demais a interferência dos sucessos acidentais para que a sua impressão possa alcançar sempre o grau máximo de profundidade. A reflexão e a filosofia atingem a universalidade e penetram na essência das coisas. Mas atuam somente naqueles cujos pensamentos chegam a adquirir intensidade de uma vivência pessoal. Daí resulta que a poesia [...] [é] mais filosófica que a vida real (se nos é lícito ampliar o sentido de uma conhecida frase de Aristóteles), mas é, ao mesmo tempo, pela concentração de sua realidade espiritual, mais vital que o conhecimento filosófico. (Jaeger, 2001, p. 63)

As experimentações teatrais no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no interior da disciplina História da Educação, entre os anos de 2006 e 2008,⁷ bem como a implantação e o desenvolvimento do curso de Audiovisual no currículo do curso de ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) entre os anos de 2008 e 2011,⁸ são os primeiros passos para o repensar da dialética ensino e aprendizagem

⁷ O curso tratava do período que vai de Homero a Platão, ou seja, dos séculos XIII a IV a.C. Porém, seu foco centrava-se no encontro dos poetas épicos com os sofistas e o desfecho da concepção de educação no Mito da Caverna. Uma das avaliações era a interpretação dos alunos de textos como *Prometeu acorrentado*, *Antígona* e *Édipo Rei*, na qual poderiam realizar encenações e performances dos textos originais, remetendo a atualizações ou não de nosso tempo presente. Realizamos esse experimento com três turmas diferentes, e os resultados foram surpreendentes, tanto no que diz respeito à pesquisa quanto à criatividade.

⁸ A partir das experiências com os trabalhos de integração (TI's), o Núcleo de Tecnologia Educacional da EPSJV viu a necessidade de aprofundar a formação na linguagem audiovisual dos preceptores dos TI's e dos alunos da EPSJV. Desse modo, construiu a disciplina Audiovisual com quatro eixos centrais: Cineclubes, História do Cinema, Linguagem Cinematográfica e Produção. Pensar a politécnia na linguagem audiovisual era um desafio que atravessava professores, alunos e pesquisadores do Núcleo de Tecnologias Educacionais (Nuted). As cartas filmadas, o Minuto Lumière, a análise de filmes, a criação de trilhas sonoras, assim como a criação do roteiro e a decupagem, foram exercícios estimulantes para a imaginação criadora dos alunos. Ver Lobo, Ferreira e Galvão, 2009.

tendo como referência a imaginação criadora dos alunos aliada aos conteúdos formais do ensino. Não há aqui nenhuma prepotência de originalidade, trata-se de acompanhar experiências que vão consolidando uma concepção de educação coerente com as exigências da realidade social que se impõe nesta primeira década do século XXI. Esses primeiros passos consolidaram o terreno para as experimentações estéticas na formação de educadores do campo. As dezenas de licenciaturas em Educação do Campo no país cumprem a função social de formar professores para a atuação no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio das escolas do campo, tendo como particularidade a formação por áreas de conhecimento e a seleção especial de acesso, bem como a participação de sujeitos oriundos dos movimentos sociais e sindicais do campo e das comunidades de povos tradicionais: os assentados da reforma agrária, os quilombolas, indígenas e caçaras do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ (2010-2013), integralizando suas 3.540 horas, poderão dar aula nas escolas do campo nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades (História e Sociologia) e Agroecologia e Segurança Alimentar.

A construção do currículo da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ teve como base o diálogo entre professores universitários, educadores populares e militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Rede de Educação Cidadã (Recid). Como eixo principal, a Licenciatura em Educação do Campo tem a herança da educação popular como filosofia e a pedagogia da alternância como atualização histórica dela, aliando desde o início produção do conhecimento e prática comunitária nos 15 territórios onde atua,⁹ unindo conteúdos disciplinares com narrativas das histórias de vida e de luta social dos territórios, estágio docente, oficinas, atividades lúdicas e experimentações em produção agroecológica.¹⁰

⁹ Os territórios são os seguintes: Metropolitana (Campo Alegre, Marapicu, Terra Prometida, São Bernardino, Japeri, Piabetá/Magé, Quilombo das Guerreiras), Médio Paraíba (Pinheiral, Quatis/Pirai/Volta Redonda, Itapeva), Sul Fluminense (Aldeia Sapucaia, Praia do Sono e Quilombo Santa Rita do Bracuí), Norte Fluminense (Assentamento Zumbi dos Palmares e Assentamento Celso Daniel). Esses territórios são territórios de pertencimento pela luta social e resistência cultural.

¹⁰ Sobre o Projeto Político Pedagógico, Alternância, Currículo e Habilitações da Licenciatura em Educação do Campo, ver *Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ*, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ, julho de 2010.

Trabalho Integrado, Cadernos Reflexivos e Laboratório de Artes, Linguagens e Mídias formam a tríade que integra mediante diferentes linguagens os seis tempos-escola e tempos-comunidade. Integrando o conhecimento das disciplinas com a pesquisa nos territórios, o Trabalho Integrado era apresentado coletivamente para a turma a partir de cada território com seus respectivos educandos. Desse modo, o início dos tempos-escola se constituía num seminário interno de pesquisas nos territórios. O estudo da realidade concreta, tal como nos ensinara Paulo Freire, semeava a pesquisa como princípio desde a primeira etapa, contribuindo para o acúmulo das pesquisas monográficas da última etapa. Os Cadernos Reflexivos buscavam estimular a escrita desde o início. A dificuldade de escrita ante o desenvolvimento da oralidade é uma marca crônica da formação das classes populares, tanto dos jovens quanto dos adultos, mesmo os que estiveram presentes nos cursos de formação dos movimentos sociais do campo, incluindo os jovens que acabaram de sair do ensino médio. Porém, além do estímulo à escrita, os Cadernos Reflexivos cumpriam a função de incentivar o educando a refletir sobre as diversas atividades que atravessam o curso, as atividades acadêmicas e as lutas políticas, as experimentações estéticas, a sociabilidade que vai se tecendo nos conflitos internos, as novas descobertas. Não era uma forma de controle dos conhecimentos ou da relação entre o dito e o não dito que atravessa a sociabilidade de uma turma, mas fundamentalmente a possibilidade de que esses educandos refletissem sobre seus percursos formativos, ou seja, como estavam se vendo no processo. O Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens buscava uma formação no campo das artes, incluindo o cinema, o teatro, a fotografia e o zine. Os educandos da Turma Oséias de Carvalho não se colocaram como receptores, mas como produtores destas linguagens, que expressavam uma forma de teorizar a vida na condição de sujeito coletivo em formação.¹¹

¹¹ Oséias de Carvalho, militante social da Baixada Fluminense, atuou ao longo dos anos de 1990 e 2000 nas ocupações urbanas e rurais. Foi assassinado em 2008. Suellen Carvalho, filha de Oséias, militante do MST, fez parte da turma. Cumpre lembrar que, em janeiro de 2013, Cícero Guedes, militante do MST, foi brutalmente assassinado em Campos dos Goytacazes/RJ. Sua filha Rutinéia Guedes, militante do MST, também fez parte da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Enterrar os mortos, homenageá-los e projetar sua luta é parte integrante do currículo e da vida dos educadores do campo.

Reflexões sobre a práxis docente se fortalecem a cada dia a partir do instante em que o professor questiona a si mesmo e ao sentido que produz com seus alunos dentro e fora da sala de aula. Esse saltar para dentro de si não é tão simples se levarmos em consideração a proletarianização do magistério, que ocorre já nos anos 1980 com a redemocratização brasileira.¹² Com três décadas perdidas, o contingente desses professores que atuam nas escolas dentro das favelas ou nas escolas do campo enfrentam, além do difícil acesso, o empobrecimento crescente de uma classe que, frustrada pela não integração na sociedade, violenta a si mesma e aos outros num esgarçamento social que inibe o pensar e o agir para fora dos limites da luta pela sobrevivência.

Das escolas próximas às zonas de conforto para as escolas sitiadas dos territórios de cidadania, será possível vislumbramos o *fazer poético* como algo inseparável do currículo? Segundo Giudice:

As capacidades artísticas são vistas como dificilmente ensináveis, que aqueles que possuem predisposição para tais atividades já trazem este talento consigo, como privilégio ou dom da natureza. Este pensamento desconsidera *a priori* o trabalho intuitivo proporcionado pelo contato com a investigação artística como sério esforço mental. [...] Um indicativo que justificaria esta preocupação seria a crescente procura por cursos que estimulem a pesquisa debruçada sobre o fazer artístico como parte indispensável ao processo ensino-aprendizagem. O fazer como forma de vivência que esclarece e aproxima dos possíveis encontrados nos contatos cotidianos com as mais variadas formas estéticas que perpassam nosso dia a dia. (2013, p. 69)

A aproximação com a realização artística como um processo concreto de aprendizagem produz nos alunos e professores, juntos, “capacidades perceptivas

¹² Nos anos 1950 e 1960, o magistério era um lugar social de *status*, geralmente formando a classe média e integrando as mulheres no mercado de trabalho. Com a modernização conservadora da ditadura civil-militar nos anos 1970, abriu-se um fosso econômico, que ficará evidente nos anos de 1980, quando a luta pela abertura política se alia também à democratização da economia. Um pouco antes da Nova República e durante toda a década de 1980, a combinação se dá entre abertura política e recessão econômica. Explodiram greves operárias, ocupações de terra, paralisações no magistério. Formaram-se naquele momento lideranças femininas nas greves da educação, criando assim condições para o surgimento do Sindicato dos Profissionais em Educação (Sepe). Na primeira década do século XXI, temos a intensificação do processo de proletarianização do magistério, vide a situação dos professores do estado do Rio de Janeiro: jornadas extensas de trabalho, trabalho mal pago e não pago, escolas desabando, extrema desvalorização social. Para maior esclarecimento, ver Cunha, 2009.

e cognitivas, formas legítimas e fundamentais de raciocínio que ampliará sensivelmente seu entendimento de mundo, apreendido, intuitiva e intelectualmente” (Giudice, 2013, p. 53). Esse *fazer poético* não deve limitar-se aos cursos de arte, mas estar mesclado com as formas disciplinares, tradicionais na exposição dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Trazer a vida à escola, valorizar a atividade livre de uma individualidade rica¹³ em formação, talvez assim possamos adiar a reificação total das almas, senão suprimi-la. Escolas como centros de cultura, como já dizia Gramsci, como *atelier aberto* aos desejos de pintura e desenho de todos que ali circulam, com fartura de instrumentos musicais espalhados nos espaços coletivos, com encenações teatrais diárias, com jardinagem, tai chi chuan, capoeira e meditação.

Será o sonho de uma escola libertária? Sim, os anarquistas têm muito a nos ensinar sobre a relação educação e cultura. Com mais de trezentas sessões da escola racional, Ferrer i Guardia, entre os anos 1901 e 1909, nos deixou o legado de uma escola que, antes de qualificar para o mercado ou iludir com essa promessa de integração, expande as possibilidades do indivíduo em formação por meio do *pôr-se em liberdade*, um pertencimento a si mesmo que não é alienado pela família, pelo Estado, pelos seus líderes, nem mesmo por Deus.¹⁴

A intuição segue sendo desprezada na escola, nos cursos de formação de educadores e de formação da militância social. O hegemônico se faz presente no atraso de uma teoria e práxis pedagógica que separa razão e sensibilidade, e interioriza a padronização dos indivíduos nos formatos consumíveis pelo mercado, pelo Estado e pelas organizações políticas. Com rasa imaginação e afluente racionalidade, a promessa de integração social ainda seduz, mesmo num quadro de acirramento da competência e de dessocialização social.¹⁵ “Se aprender não for uma experiência humanizadora, para que servem a sala de aula, os livros didáticos, a ficha de chamada ou mesmo os atuais recursos tecnológicos a serviço da escola?” (Perissé, 2009, p. 41). Como perfurar este bloqueio de uma realidade inóspita para a imaginação criadora no cotidiano de professores e alunos e avançar na formação estética destes sujeitos?

¹³ “Trata-se de desenvolver livremente as individualidades e não reduzir o tempo de trabalho necessário, tendo em vista criar mais-trabalho; a redução do trabalho necessário da sociedade a um mínimo passa a corresponder à formação artística, científica etc. dos indivíduos graças ao tempo que se tornou livre e aos meios criados para todos.” (Marx apud Rosdolsky, 2001, p. 355)

¹⁴ Para maior aprofundamento ver Rodrigues, 1992; e Revista Educação Libertária, 2006.

¹⁵ Ver Arantes, 2004.

De acordo com Schiller, sendo a imaginação a faculdade mediadora entre a sensibilidade e a razão, entre o homem e a natureza, e a beleza, condição necessária da humanidade, a experiência estética deve recolocar o sentido da civilização. Os processos históricos deflagrados após a Revolução Industrial e a legitimação da lógica de produção de mercadorias no que tange à combinação entre o impulso sensual (passivo e receptivo) e o impulso formal (ativo e dominador) materializam uma tirania da razão que empobrece e barbariza a sensualidade. Só a mediação do conflito é capaz de engendrar a livre realização das potencialidades do homem e da natureza. Para Schiller, essa mediação é o impulso lúdico, seu objetivo é a beleza, sua finalidade a liberdade, oferecendo à estética, um fundamento político, a luta da liberdade contra a razão instrumental que reprime e aniquila o impulso sensual da humanidade. O impulso lúdico é a manifestação de uma existência sem medo e sem ansiedade, manifestação da própria liberdade. *Jogar e exibir a vida, no lugar de trabalhar com sofreguidão, submetido ao onipotente reino da necessidade.*

A função estética é concebida como princípio que governa toda a existência humana; pressupõe uma revolução total no modo de percepção e do sentimento, e tal revolução só se torna possível se a civilização tiver atingido a mais alta maturidade física e intelectual. Só quando a coação da necessidade é substituída pela coação da superfluidade (abundância), a existência humana é impelida para um movimento livre que é, em si próprio, um meio e uma finalidade. Liberado da pressão dos propósitos e desempenhos danosos, a que a carência necessariamente obriga, o homem recuperará a liberdade de ser o que deve ser. (Marcuse, 1981, p. 168)

Portanto, a formação estética vai além daquilo que resulta da nossa relação com as obras de arte ou da própria dimensão pedagógica da fruição artística. É a experiência humana como um fim em si mesmo, tendo como partida e chegada a liberdade como um bem inútil, ou seja, inapropriado para qualquer utilidade posta na dialética do valor.

Em busca da inocência inteligente, o professor aperfeiçoa sua autoconsciência, vê-se como sujeito do pensamento e do sentimento e, por outra parte, como alguém chamado a ver, na realidade externa: a beleza, o enigma, a sugestão, o símbolo, a sutileza, o risível, a ambiguidade, o sublime, o trágico... tudo aquilo que prima pela ausência em tantos exames, provas, testes decisivos para definir o destino acadêmico e profissional de nossas crianças e

jovens. Esta autoeducação estética tem várias portas e janelas. (Perissé, 2009, p. 53)

Na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, foram muitas as portas e janelas abertas pelo Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens. Na primeira etapa (setembro a novembro de 2010), foi organizada uma pequena mostra com o tema da cultura popular. Os educandos, além de assistirem e debaterem os documentários, elaboravam uma pequena síntese do que sentiram sobre os mesmos. Foram vistos três documentários entre os dois meses da etapa: *Ave Poesia*, sobre o poeta Patativa do Assaré, *Capoeira Iluminada*, sobre o Mestre Bimba, e *João do Vale, Muita Gente Desconhece*, sobre o poeta maranhense João do Vale. Essa atividade foi coordenada pela aluna de pós-graduação Monique Lima.

Outra porta que se manteve aberta nesses três anos da primeira etapa foi o viver o teatro como ato que nos constitui. O aprendizado como teatro, na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, coloca-se de forma intuitiva, como necessidade dos próprios educandos, e as atividades no Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens, acumulando com vivências como o Teatro de Soleil, diálogos com a Companhia do Latão/SP e a companhia Ícaros do Vale, do vale do Jequitinhonha/MG e experimentações teatrais próprias, encenações sobre o preconceito em três distintas estéticas teatrais e a interpretação da Licenciatura em Educação do Campo Conta Zumbi, um releitura inconclusa do texto de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri de 1965.

Na segunda etapa (março a maio de 2011), recebemos para uma apresentação única a Companhia do Latão,¹⁶ com o espetáculo *Ópera dos Vivos*.¹⁷ No teatro da UFRRJ foi apresentado o Ato I, justamente o ato que trata das Ligas Camponesas e do dilema da professora que alfabetiza trabalhadores de uma

¹⁶ O grupo teatral Companhia do Latão surgiu em 1996 e desde então vem atualizando o teatro dialético no Brasil. O grupo é de São Paulo e tem como diretor Sérgio Carvalho, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP). Para além do estudo e das montagens das peças de Bertold Brecht, a Companhia do Latão elabora uma reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, tendo como referência a teoria crítica, em especial Marx, Benjamin e Adorno, e seus aliados “nacionais” Roberto Schwarz, Paulo Arantes, Jorge Grespan e Marildo Menegat. Para melhor aprofundamento, ver Carvalho, 2009.

¹⁷ *Ópera dos vivos* fez uma leitura da história do Brasil contemporâneo, do pré-1964 aos dias atuais. A narrativa teatral com experimentos audiovisuais ressalta o momento pré-revolucionário antes do golpe civil-militar de 1964, as Ligas Camponesas, o movimento cultural intenso, o golpe e o papel do empresariado, o início do fortalecimento da indústria cultural no Brasil até a hegemonia total da forma-mercadoria no âmbito da produção cultural.

comunidade rural. Antes da apresentação da Companhia do Latão, iniciamos a etapa com *Cabra Marcado para Morrer* (1981), de Eduardo Coutinho, e a leitura do *Fio da meada* (1987), de Roberto Schwarz – com isso intencionamos combinar diversas fontes para a compreensão desta difícil e complexa derrota da esquerda brasileira.

Ao longo da segunda etapa, foi trabalhada com os alunos a possibilidade de construir três esquetes teatrais tendo como referências a forma épica, a forma aristotélica e a forma do teatro do oprimido. O tema escolhido pelos educandos foi o preconceito, e o exercício era mostrar como o preconceito impactava a vida dos militantes sociais e o universo cotidiano de suas famílias, o ambiente de trabalho, a universidade. Assim, o preconceito foi representado em três esquetes diferentes. A primeira tratava do preconceito sobre a mulher, e a violência que ela sofre no ambiente doméstico. A segunda esquete tratava do preconceito em pequenas situações diárias, sendo a pergunta norteadora “qual o preconceito que existe dentro de você?”. Foi apresentado o preconceito contra o *gay*, a feia, o gordo, o negro, o assalariado. E, por fim, a última esquete tratou do preconceito que a turma sofreu na homenagem dos 100 anos da UFRRJ. As esquetes foram dirigidas por Monique Lima, Carol Piltzer e Angela d’ Moraes (educanda da Licenciatura em Educação do Campo).

Na terceira etapa (agosto a setembro de 2011), na festa de confraternização da LEC, houve a intervenção política-poética do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto do Rio de Janeiro, chamando a atenção para o fato de os sem-teto quererem não apenas moradia, mas a vida e não a morte. Foi apresentada uma *performance* teatral com base nas poesias de Carlos Drummond de Andrade e nas músicas de Cartola e Adoniran Barbosa, além da apresentação da banda Corisco, banda anarquista da ocupação Quilombo das Guerreiras/Centro da Cidade do Rio de Janeiro.

Na quinta etapa (outubro a dezembro de 2012), tivemos a apresentação do espetáculo *Terra – a História de João Boa Morte Cabra Marcado para Morrer*, com a companhia teatral Ícaros do Vale, comemorando seus 15 anos de existência. Com um texto original, a apresentação retomou o tema da terra e da luta pela vida que atravessa a história dos trabalhadores rurais deste país. O grupo vivenciou o dia a dia do alojamento com os educandos e realizou momentos festivos com muita cantoria e histórias da região mineira. Nessa etapa, também foram retomadas as oficinas de audiovisual com os professores Fabrício Amador e Maria Silva.

Na última etapa, retomamos o diálogo com a Companhia do Latão com um debate sobre a atualidade de Brecht, realizado no Centro do Teatro do Oprimido, no início de junho de 2013, bem como por meio do espetáculo *O Patrão Cordial*, encenado pela companhia no final de junho, no Centro Cultural Banco do Brasil. O interessante foi que, após o espetáculo, a companhia abriu um debate com a turma e o público presente, retomando questões a respeito da cultura política brasileira e como ela atinge nossa herança, a vida precária dos trabalhadores imposta pela dialética do favor e da violência, própria da cordialidade que nos forma e deforma.

A importância das experiências da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ com a Companhia do Latão esteve na pergunta “o que o teatro dialético de Brecht nos ensina?”, pergunta que atravessou a autoeducação estética do sujeito coletivo da turma: “Brecht nos ensina a pesquisar formas de concretizar negativamente o processo social de coisificação. Ele procura uma atitude de inteligibilidade, sem facilitações em relação a um mundo confuso” (Carvalho, 2009, p. 16).

O que de fato a Companhia do Latão nos ensinou foi que, em Brecht, a junção entre experimentação, arte e política já estava presente e atravessou toda a sua obra. O teatro épico e a dramaturgia do comportamento gestualmente contraditório, imagens do desengano, a representação da sociedade capitalista e suas implicações na formação social brasileira foram elementos de compreensão do real que marcaram a formação estética da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.

Por fim, vale destacar o curso de extensão Construção de Instrumentos de Percussão Afro-Brasileiros, ministrado pelo professor Jaime Rodrigo, curso que teve, sem intencionar, papel importante na união da turma. Finalizado o curso básico (etapas 1, 2 e 3), os educandos foram divididos em duas turmas, de acordo com a escolha de suas habilitações: “Agroecologia e Segurança Alimentar” e “Ciências Sociais e Humanidades”. O objetivo principal do curso de extensão foi mostrar a prática da percussão como forma ancestral de manifestação cultural, relacionando, com a nossa herança rítmica, os toques originários dos tambores africanos. O curso durou os dois meses da etapa. Devido ao alto custo – a produção dos instrumentos foi financiada pela Licenciatura em Educação do Campo e pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ou seja, compra de cabaças, peles de cabrito, martelos, cordas, ferros, linhas, furadeira etc. –, oferecemos apenas 25 vagas, dez para cada habilitação da LEC e cinco

para convidados da universidade. Como a disputa foi grande, criamos a ideia de *tambores compartilhados*,¹⁸ educandos convidando colegas da turma para construírem os tambores juntos.

Enfim, a oficina que seria nas quartas-feiras das 19 horas às 21,30 horas terminava geralmente depois das 24 horas, tamanho o envolvimento emocional dos educandos. Utilizávamos o espaço do Grupo de Capoeira Angola do Mestre Angolinha, que nos permitiu guardar as ferramentas e ficar no espaço até mais tarde. O fato é que a oficina não terminava na quarta-feira: durante a semana, os educandos continuavam a trabalhar nos seus tambores, seja pintando, seja costurando, deixando de molho o couro etc. Essa oficina nos chama a atenção para a importância da cultura como práxis na sua potência estética, ou seja, como momento de criação e de desenvolvimento da sensibilidade.

Nota final: Da consciência sonhadora à educação pela sensibilidade

A vontade de formar que domina o artista e à vontade de formar-se que domina o docente, seguem-se uma terceira, uma quarta e uma quinta vontades: a vontade do professor formar seus alunos, a vontade do aluno formar-se e, o que é fruto maduro e desejável nesta trajetória, a vontade do aluno tornar-se criador, artista, instaurador de processos inspiradores e, nesse sentido, futuro educador da sociedade.

Gabriel Perissé

Não existem conclusões acabadas, não existem fórmulas fechadas quando tratamos do ser humano em sua descoberta de *ser mais*, como bem nos ensinou Paulo Freire. A educação, tradicionalmente, vem atuando para manter os pilares da sociedade capitalista: forma-mercadoria e forma estatal como princípio de organização da vida social, impregnando a subjetividade humana de práticas autorrepressivas no que diz respeito aos seus impulsos de felicidade e liberdade.

Como dar o salto dessa dialética negativa que nos forma da infância à vida adulta? As experiências com as diversas linguagens da arte ressignificam nosso

¹⁸ Num dos dias do curso tratamos um pouco da história dos tambores falantes e das organizações africanas nagô e jeje, criadas por negros que chegaram ao Brasil no final do século XVIII. Os tambores falantes anunciavam as revoltas e as festividades na linguagem iorubá. Ver Barros, 2009.

estar no mundo, seja como professor ou aluno, como homem ou mulher, pois o principal é de fato o sentido da vida para além da economia e da política, para além das necessidades impostas pelo sujeito automático do capital. A experiência estética como práxis não é apenas o acesso à cultura universal, mas práxis que faz conhecer o mundo e a si mesmo com olhos de poeta, tendo na consciência sonhadora a centelha que mantém viva a prática da educação pela sensibilidade. Assim, mesmo subterraneamente, vamos colhendo de tempos pretéritos e semeando no tempo presente a potência futura de outras formas sociais, em que o ser humano esteja marcado pela autoconsciência de que nasceu para ser livre e feliz. Cumpre esclarecer que a utopia de um homem livre e feliz não está marcada pela consciência ingênua no que diz respeito ao fim dos conflitos e das contradições inerentes a esta obra inacabada e inconclusa que é o ser humano.

Referências bibliográficas

- ARANTES, Paulo Eduardo. A brasilianização do mundo. In: _____. *Zero à esquerda*. São Paulo: Conrad, 2004, p. 13 - 306.
- BARROS, José Flávio. *O banquete do rei – Olubajé: uma introdução à música sacra afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- BOTELHO, Maurílio. O colapso da modernização e a barbárie civilizatória. In: LOBO, Roberta (org.). *Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.
- BRITO, Felipe; VILLAR, André; BLANK, Javier. Será guerra? In: BRITO, Felipe; OLIVEIRA, Pedro Rocha de (Orgs.). *Até o último homem: visões cariocas da administração armada da vida social*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 215-238.
- CARVALHO, Sérgio. *Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GIUDICE, Gilliat M. *Imaginário e práticas artísticas nas culturas fragmentadas/fragmentadoras das juventudes*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pro-

grama de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

JAEGER, Werner. *A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KURZ, Robert. *A origem destrutiva do capitalismo*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 30 mar. 1997. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs300303.htm>. Acesso em: 1º ago. 2016.

_____. *Dinheiro sem Valor. Linhas Gerais para uma transformação da crítica da economia política*. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

_____. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Os últimos combates*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOBO, Roberta; FERREIRA, José B.; GALVÃO, Gregório A. Educação politécnica e produção audiovisual: experiências com o curso técnico de nível médio em saúde. In: MONKEN, Maurício; DANTAS, André Vianna (org.). *Estudos de politécnica e saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. V. 4, p. 49-76.

LOWY, Michel. *Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva–Editora da USP, 1990.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. *A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A grande recusa hoje*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. A revolta das pulsões de vida. In: RIZO, Gabriela; HUSSAK, Pedro; LOBO, Roberta (org.). *Reflexões sobre educação e barbárie*. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2010. p. 263- 268.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Livro 1, v. 1.

MENEGAT, Marildo. Sem lenço nem aceno de adeus. In: _____. *Estudos sobre ruínas*. Rio de Janeiro: Revan–Instituto Carioca de Criminologia, 2012. p. 25 - 62

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Monique Lima de. *O teatro na formação de educadores: experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REVISTA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA. *Educação e revolução na Espanha libertária*. São Paulo: Instituto de Estudos Libertários, 2006.

RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo na escola, no teatro e na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

ROSDOLSKY, Roman. *Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Eduerj–Contraponto, 2001.

O AUDIOVISUAL COMO COMPONENTE CURRICULAR DA FORMAÇÃO POLITÉCNICA: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE AUDIOVISUAL DA ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

Gregorio Galvão de Albuquerque
Cynthia Macedo Dias
João Paulo Rodrigues dos Santos
Hugo Rodrigues Marins

Introdução

A partir da terceira revolução técnico-científica, no âmbito do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ocorre um aumento na produção e reprodução de imagens, com câmeras filmadoras e fotográficas cada vez mais baratas e leves. Assim, “qualquer” indivíduo passa a ter possibilidade de realizar um vídeo ou tirar uma foto, com mais facilidade e menor custo. Produtos audiovisuais tornam-se onipresentes na vida dos jovens, seja pelo cinema, pela televisão ou pela internet, em diferentes suportes, fazendo circular diferentes gêneros, linguagens, falas, ideias. A indústria cultural percebe que o poder de compra dos jovens começou a aumentar, além da facilidade de adaptação dos jovens ao uso de novas tecnologias, levando vantagem sobre as pessoas de outros grupos etários. Diante deste contexto social e histórico, os jovens passam a ser um dos maiores alvos do consumo de imagens, no qual participam como consumidores e produtores – com tecnologias de captura e edição de imagens cada vez

mais acessíveis –, mas, principalmente, como reprodutores, pelos mecanismos de compartilhamento de sítios de redes sociais e aplicativos de mensagens.

Os produtos audiovisuais, recebidos, produzidos e propagados, participam na formação de suas sensibilidades e sentidos, carregando discursos e posições de poder, fazendo parte de relações sociais e de consumo. A escola passa a conviver e a perceber que existem outros espaços formativos cada vez mais importantes na construção de significados e subjetividades. Configura-se, assim, uma difícil missão: pensar uma educação cultural no ambiente escolar considerando outros espaços, como a TV e o cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos.

A superação do modelo convencional de utilização do cinema na escola – mero instrumento ou recurso pedagógico restrito à ilustração de conteúdos pelo professor na sala de aula – passa pelo desenvolvimento de propostas de educação audiovisual que o valorizem como objeto da cultura, propiciando momentos de apreciação, de crítica e reflexão.

Entendendo que a escola não tem como objetivo somente formar jovens espectadores passivos para a indústria e sim proporcionar uma formação do olhar e o desenvolvimento de espírito crítico, é preciso pensar uma educação com base no pensamento educacional crítico, bem como nos projetos políticos pedagógicos. Considerando que o aluno já entra na escola com uma carga de imagens naturalizadas e com significados que são posições específicas de poder, a educação audiovisual tem que buscar condições e maturidade de potencializar nos alunos a construção de autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea.

Diante dessa problemática, o presente artigo apresentará inicialmente uma discussão sobre as possibilidades de criação dessa autonomia diante das imagens espetacularizadas, articulando-a em seguida com o ideal da educação politécnica e, finalmente, trazendo o exemplo da educação audiovisual na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) como uma possibilidade de enfrentamento das questões levantadas.

O audiovisual como potencialidade da educação crítica e sensível

Como criar possibilidades de uma experiência crítica e sensível no contexto de uma cultura industrial? Certamente a resposta contemporânea não deve ape-

nas se agarrar na perspectiva idealista de Platão. Tampouco está respaldada no uso de uma fórmula pronta. Em primeiro lugar, ela merece ser histórica e dialética. Em seguida, é preciso lançar um olhar crítico para as imagens, romper com a naturalização e incorporar a discussão sobre o papel das imagens no âmbito da escola. Finalmente, é necessário fazer surgir o novo, criar.

Esse momento de criação pode estar no cinema, mesmo sendo esse um produto que integra a indústria cultural e de comunicação de massa. A perspectiva adotada aqui é da “refuncionalização”, segundo Benjamin (apud Graça, 1997): na escola, a partir de seu questionamento e uso, pode-se produzir uma crítica tanto da cultura quanto da estrutura da sociedade capitalista industrial.

Bueno (2003) propõe a criação imaginativa e crítica, partindo de um ponto em comum com Benjamin, pela refuncionalização de elementos do espetáculo:

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 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 diretas: *Sim, eu me lembro. Não eu não me esqueci.* (Bueno, 2003, p. 36; grifado no original)

O cineasta Glauber Rocha (1939-1981) apresenta uma potencialidade pedagógica do audiovisual, ao considerar o cinema como uma manifestação cultural da sociedade industrial, transformando um problema estético em um impasse social. O cinema como um reflexo de uma determinada sociedade na qual alguns artistas abriram espaços de ruptura com o tempo histórico. Glauber produziu um cinema instrumento de análise da história, no qual privilegia o homem e não o lucro, e não desvincula a ideia de educação de uma perspectiva revolucionária, por meio da estética, e apoiada em duas concepções concretas de cultura, a épica

e a didática. Essas formas deveriam funcionar simultaneamente e dialeticamente para um processo revolucionário. “A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica” (Rocha, 2004, p. 100).

Para Glauber Rocha (2004), a didática será científica e significa alfabetizar, informar, educar e conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas. A épica provoca o estímulo revolucionário, sendo prática poética que deverá ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético:

Demonstrará a realidade subdesenvolvida, dominada pelo complexo de impotência intelectual, pela admiração inconsciente de cultura colonial, a sua própria possibilidade de superar, pela prática revolucionária, a esterilidade criativa. A épica, precedendo e se processando revolucionariamente, estabelece a revolução como cultura natural. Arte passa a ser, pois, revolução. Neste instante, a cultura passa a ser norma, no instante em que a revolução é uma nova prática no mundo intelectualizado. (Rocha, 2004, p. 99)

Em uma sociedade na qual a influência imagética atua em quase todas as esferas do cotidiano, é preciso questionar as condições em que os jovens podem construir seu próprio olhar, bem como aquelas em que a juventude seria apenas reprodutora ideológica da imagem espetacular. Pensar e propor um lugar de crítica, discussão e produção de imagens na escola, tendo como pressuposto a construção do olhar próprio do aluno, garantido um processo de formação marcado pela autonomia e emancipação social.

Ao longo desse processo, o aluno desenvolve a habilidade da criatividade e da crítica, abrindo caminhos para relacionar fenômenos e processos, e elaborar problematizações, aprendendo a pensar historicamente tempos passados, bem como a própria atualidade. Pensar e ensinar audiovisual na sociedade contemporânea é permitir ao aluno uma experiência e uma produção de conhecimento que faz esses alunos se reconhecerem dentro do universo audiovisual. Uma forma de aguçar o espírito artístico de cada um por meio das tecnologias, que estimulariam a esfera da autonomia criativa.

A educação politécnica

O conceito da politecnia, segundo Saviani (2002, p. 136), caminha em direção à superação da dicotomia do trabalho manual e intelectual, ou seja, entre educação profissional e educação geral. Politecnia significa literalmente múltiplas técnicas e multiplicidade de técnicas, porém a concepção marxista caminha contra essa visão fragmentada do conceito. “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2002, p. 140). No Brasil, a discussão da educação politécnica ocorre na década de 1980,

[...] com o desenvolvimento de alguns cursos de pós-graduação dos estudos da obra de Marx, Engels, Gramsci e Lenin, e constitui claro contraponto às concepções de educação e formação profissional protagonizadas, ao longo da ditadura civil-militar das décadas de 1960 e 1970 e nos embates quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional da Educação, nas décadas de 1980 e 1990, pela noção ideológica economicista de capital humano. (Frigotto, 2012, p. 277)

Nessa perspectiva, a educação politécnica busca superar, segundo Saviani (2002), a concepção burguesa da educação na sociedade, em que o conhecimento se converte em meios de produção ao incorporar a ciência ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (Saviani, 2002, p. 138). O objetivo da educação politécnica é a superação da alienação humana, reforçada pelas exigências de especialização extrema e de unilateralidade de um trabalho subsumido ao capital e à divisão social do trabalho. A omnilateralidade fundamenta essa perspectiva de formação emancipatória do homem como humano e sua construção de ser social pleno, como esclarece Saviani:

Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral,

um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (2002, p. 140)

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio¹ tem como eixos estruturantes do seu projeto político pedagógico: o trabalho, como princípio educativo e produção da existência humana; a ciência, como conhecimento que se produz pela humanidade; e a cultura, como dimensão simbólica da vida social. Garantindo ao aluno o desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e crítica da realidade e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, associado ao processo histórico desse conhecimento, a produção e discussão artística assumem o resgate da cultura e seus valores em uma dinâmica de relação com o trabalho. Para Kosik,

[...] na grande arte a realidade se revela. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a sua própria realidade. (2011, p. 130)

A formação cultural na EPSJV dentro da concepção da politecnia e de um currículo integrado tem como finalidade a crítica e a compreensão da cultura como instrumento de diálogo com a linguagem textual, sem, no entanto, negar a sua especificidade oriunda da linguagem imagética. A crítica da cultura, em tempos da sociedade do espetáculo e do fetiche da imagem, cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração e sensibilidade de crítica sobre a realidade. A educação cultural problematiza a realidade do educando a partir do entendimento da totalidade social na qual o aluno está inserido, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar.

É preciso que a educação cultural reflita o uso da imagem fora do lugar comum em que se apresenta como uma suposta “neutralidade” ilustrativa e de democratização visual. É necessário construir o conhecimento a partir da imagem, pelo entendimento e questionamento do imaginário social imposto pela estética dominan-

¹ Os cursos técnicos da Escola Politécnica são oferecidos na modalidade integrada como uma forma de superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, uma formação humana que visa à omnilateralidade e à politecnia na formação de profissionais em saúde.

te que, mediante o fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, “oculta” a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material.

O homem deve ter desenvolvido o sentido correspondente a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido para ele. Para o homem que não tem os sentidos de tal modo desenvolvidos, os outros homens, as coisas e os produtos carecem de um sentido real, são absurdos. O homem descobre o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas. Portanto, um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade. (Kosik, 2011, p. 134)

Dessa forma, é possível permitir ao aluno uma construção de um olhar crítico que busque entender historicamente a construção do atual modelo de sociedade, cujas relações são estabelecidas por imagens, usadas política e ideologicamente pelas classes dominantes. Assim, é possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social ou como produtora de sentidos e retrato de uma ideologia.

Diante dessa realidade, é necessário criar na escola um ambiente que permita a discussão crítica sobre a imagem e, conseqüentemente, a produção de um “novo olhar” por parte do aluno, e dos próprios professores, sobre as imagens e seu papel na sociedade contemporânea. Migliorin caracteriza bem essa opção como a busca por não ensinar isso ou aquilo a partir do cinema, mas o abandono, a potência, o estranhamento, a instabilidade da criação:

[...] na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. [...] O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. (2010, p. 108)

Ao mesmo tempo, entendendo as diversas produções audiovisuais como partes da cultura, é preciso superar ainda a cristalização de conceitos históricos como dogmas e ultrapassar o senso comum, trabalhando o conceito de cultura como âmbito que compreende “as diferentes formas de criação da sociedade, de

tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade” (Ramos, 2004, p. 9).

Uma proposta de educação audiovisual crítica permite ainda evidenciar o caráter produtivo da cultura: partindo do pressuposto de que os significados são cultural e socialmente produzidos, a escola e o currículo também estão envolvidos na produção de sentidos, em relação constante com os outros espaços em que o aluno circula.

Nesse contexto da formação cultural na EPSJV, desenvolvemos uma proposta de formação audiovisual que reúne três grandes componentes: a disciplina de Audiovisual, como uma das opções da disciplina de Artes, inserida no currículo do Ensino Médio Integrado; a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, enquanto espaço de troca e encontro de educadores e alunos; e a formação docente, em oficinas internas e externas à escola. Detalharemos a seguir a experiência da disciplina de Audiovisual, baseada em três movimentos, cada um trabalhado em um dos anos do ensino médio.

A linguagem imagética proporciona ainda ao aluno um conhecimento acerca das interfaces entre comunicação, informação e saúde, a partir de uma educação baseada na técnica, no olhar e na crítica, além de estimular novas formas de comunicação, mais críticas e criativas, e que façam sentido e se articulem com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Portanto, a realização de uma produção audiovisual com os jovens do ensino médio, tendo como referência a educação politécnica, não passa apenas pelo domínio das tecnologias de produção, reprodução e difusão das imagens, mas fundamentalmente pela compreensão do papel da proliferação das imagens no mundo real, com o suporte das reflexões teóricas apresentadas anteriormente.

A disciplina de Audiovisual da EPSJV

“Pensar no que filmar antes de apertar o rec” parece um imperativo óbvio para qualquer idealizador, que de antemão carrega na cabeça ideias centrais e esboços de sequências e cenas de um vídeo. O óbvio, no entanto, se esvanece na fumaça da representação. A indústria cultural na sociedade espetacular ofusca a capacidade de refletir sobre si própria, e a imagem-mercadoria domina os meios de comunicação de massa, os álbuns de fotografia familiar e os vídeos produzidos nas festas de aniversário.

O audiovisual no ensino médio da EPSJV tem por finalidade realizar-se como crítica da cultura, como instrumento de diálogo com a linguagem textual, sem, no entanto, negar a especificidade da linguagem cinematográfica. Como contraponto de uma educação danificada e amparada pela imagem e pelas representações na sociedade do espetáculo, o audiovisual cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de produzir leituras de mundo autênticas, unindo elaboração crítica sobre a realidade e sensibilidade.

A educação audiovisual do aluno implica diretamente uma educação do olhar como crítica da imagem, bem como um aprendizado da linguagem audiovisual mediante um processo coletivo de produção que inclui desde a construção do argumento e roteiro pela pesquisa, até a produção, filmagem e edição.

A disciplina de Audiovisual é uma opção das disciplinas de Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Audiovisual) do currículo do ensino médio e é distribuída ao longo dos três anos. A realização de cineclubes em todo o percurso de formação audiovisual tem como objetivo a criação de um incômodo nos alunos, com exibição de filmes que possuem uma linguagem cinematográfica diferenciada daquela dos *blockbusters*. O cineclubismo possibilita a desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial, bem como uma aproximação do conteúdo da experiência social que é o cinema.

Nesse sentido, o Cinenuted também se propõe a ser um espaço de debate e de ampliação do repertório cultural dos alunos, sem, no entanto, negar a bagagem audiovisual trazida por eles para a escola. Dessa forma, a atividade cineclubista se coloca como uma ferramenta da educação para aproximar e transformar olhares, estimulando a produção coletiva de conhecimento em contraponto ao ensino vertical, em que o aluno está posto como mero receptor passivo das informações apresentadas.

No primeiro ano, o tema central é Imaginário e Sociedade I, que aborda o papel do audiovisual na sociedade contemporânea e é dividido em: “Imagem contemporânea”, que discute o papel e as formas com que as imagens são usadas nas relações sociais; “Cinema, audiovisual e novas mídias”, que discute o uso das novas mídias na produção audiovisual e seu lugar de mera reprodução ou criação artística; e “Cinema mundo”, em que são apresentados diferentes exemplos de produção contemporânea do cinema mundial. Alguns exercícios são realizados nesse ano como forma de aproximação com a linguagem.

A “Foto trajetória” é um exercício que tem como base a teoria da deriva de Guy Debord. A produção de fotografias pelos alunos nesse exercício tem como

objetivo a construção de um olhar que potencialize a exploração vivida no meio urbano, invertendo a perspectiva do consumo de imagens técnicas naturalizadas e tornando a cidade um espaço de provocações, de investigação e de produção artística.

O segundo exercício é a produção da “Foto do silêncio e do invisível”. A imagem fotográfica é um fragmento do mundo real, consequência da experiência e cultura do fotógrafo. A imagem e o ato de fotografar estão carregados de ideologias e simbologias, reflexos de uma sociedade expressados pela escolha do fragmento do real pelo fotógrafo e pela forma estética e técnica de representar na fotografia. A fotografia é identificada como discurso, prática do olhar e também prática pedagógica a partir da apreensão de elementos e unidades no *corpus* fotográfico, permitindo a aproximação à rede de significações que subsumem nosso olhar à imagem, superando, assim, a naturalização da realidade na fotografia. Nesse exercício, o aluno produzirá duas fotos, uma que represente o silêncio e outra o invisível. Essa produção estimula a expressão sensível e estética do aluno, além do seu estranhamento sob dois aspectos: 1) de que forma produzir algo que não pode ser visto?; e 2) Como produzir algo novo, criativo e sensível em uma sociedade em que a imagem é produzida para ser vista em sua aparência?

E por último, “Análise fílmica I”,² que, enquanto exercício e metodologia, possibilita a decomposição do filme e sua reconstrução a partir da descrição e interpretação dos elementos da linguagem cinematográfica (plano, enquadramento, movimentos de câmera e som), estabelecendo-se e compreendendo as relações entre a forma e o conteúdo do filme. No primeiro momento, os alunos são estimulados a examinar filmes mais tecnicamente, desmontando a sua relação de apenas um registro perceptivo e sensorial do filme.

O segundo ano da disciplina de Audiovisual possui três módulos que dialogam por meio da discussão sobre representação da realidade, criação da realidade fílmica e as relações entre imaginário e sociedade mediadas pelo audiovisual. O “Módulo introdutório” é composto de elementos que possibilitam ao aluno a primeira experiência com a linguagem cinematográfica, tais como a fotografia, a história do cinema e suas vanguardas, a análise fílmica e os elementos técnicos. As vanguardas são apresentadas dentro do seu contexto histórico e suas relações

² A análise fílmica, enquanto exercício, possibilita a articulação dos elementos da linguagem cinematográfica para a compreensão das cenas que compõem o filme. Dessa forma, o aluno consegue observar como os elementos sonoros e visuais da linguagem se integram para a composição da obra.

sociais. Em seguida, na apresentação dos elementos técnicos, são realizados dois exercícios: inicialmente o aluno se apresenta por meio de imagens já existentes, e, depois, experimenta a realização de um “Minuto Lumière” e elabora um vídeo de “Autorretrato”, de forma experimental, sem interferência dos professores.

No segundo módulo, “Realidade”, são discutidos os elementos significadores da linguagem cinematográfica e suas relações com a construção da realidade fílmica, tais como o roteiro, o som, a luz e a montagem. Cada elemento é apresentado, principalmente, sob dois aspectos: sua história e seu uso pelas vanguardas; e a parte técnica, associada às significações produzidas por esse uso. Os exercícios desse módulo são a produção, em grupo, da primeira “Carta Audiovisual” e a elaboração do segundo momento de análise fílmica, apresentado em forma de seminário.

No terceiro módulo, Imaginário e Sociedade II, a construção da realidade é relacionada principalmente com o tempo histórico, o desenvolvimento de tecnologias de produção e a cultura em que está inserida a produção. Ao lado dessa discussão é apresentado o “Cinema no Brasil e no mundo”, módulo dividido em dois, sendo a segunda parte abordada no terceiro ano.

Nos exercícios do segundo ano, em Análise Fílmica II, o aluno percorre o processo de compreensão e reconstrução do filme a partir de questões centrais de significação e articulações entre os elementos cinematográficos. Baseando-se na metodologia de Vanoye (1994), analisar um filme não é mais vê-lo e sim revê-lo, compreendendo as significações, as percepções e as impressões com base em questões que se centram em como o filme conseguiu produzir em mim esse ou aquele efeito? – “como” e “por que” são questionamentos principais nesse momento.

No exercício de produção do “Vídeo de autorretrato”, os alunos devem produzir um pequeno curta-metragem baseado na sua experiência cotidiana e na representação de si: o caminho para a escola, o tempo livre em casa, entre outras coisas. Os alunos ficam responsáveis por todas as etapas da produção, que tem um caráter mais livre, por ser o primeiro contato dos mesmos com a atividade.

Como exercício final, são produzidas as “Cartas audiovisuais”. A questão da comunicação audiovisual é aliada à educação do olhar, criando um diálogo e uma reflexão cinematográfica entre os alunos. Cada grupo de alunos interpreta a carta do outro, unindo a mensagem à linguagem cinematográfica, exercitando assim o seu olhar diante de uma obra cinematográfica, bem como sua potencialidade criativa.

O terceiro e último ano da disciplina de Audiovisual é composto pela produção de um curta pelos alunos, em grupos. A ideia inicial de um vídeo pode partir das mais variadas motivações, emocionais ou racionais. Ele pode ser inspirado em fatos históricos, em reflexões a partir de frases ouvidas, de imagens, de uma notícia ou até mesmo de sonhos.

São três as etapas de produção de um vídeo: 1) Pré-produção, que engloba desde a ideia do vídeo, passando pelo *storyline*, sinopse, perfil de personagens, argumento, escaleta e roteiro. É uma etapa de preparação e planejamento para a filmagem como cenário, figurino e atores. Visita-se o local de filmagem e se planeja os planos e a luz a serem utilizados, realizando um registro dessas escolhas para orientar a filmagem. Nessa etapa também é definida a equipe técnica, composta por direção, produção, assistente de direção, continuista, direção de arte, *cameraman*, captação de som e edição; 2) Produção, nessa etapa a direção, a produção, a arte, o som e a fotografia, bem como os atores e figurantes, devem estar prontos para iniciar a filmagem e é importante que se tenha definido completamente a decupagem, a análise técnica e o plano de filmagem preparados na pré-produção; 3) Pós-produção, etapa em que o vídeo fragmentado durante o processo precisa ser reestruturado segundo o roteiro.

Ao fim de cada dia de filmagem, as fitas são capturadas e arquivadas na ilha de edição. Faz-se um relatório de filmagem indicando não apenas as melhores tomadas, mas também os erros do processo, os colaboradores, a lista de atores e figurantes. Esse relatório é entregue ao montador e ao editor de som. Ambos fazem a mixagem do filme e o finalizam, em conjunto com o diretor/responsável pelo filme.

A trilha sonora constitui a parte auditiva de uma obra audiovisual, composta pelos diálogos, sons e músicas englobadas num filme, desenho ou qualquer outra produção cinematográfica. O nome trilha sonora vem das películas cinematográficas. Na parte lateral, fora da área de abrangência da projeção, havia uma extensa faixa esbranquiçada. Nessa faixa, ou trilha, estavam gravados os sons. Assim surge o nome trilha sonora, a trilha ao lado da película. Na produção do curta, os alunos vão criar a trilha sonora do vídeo, utilizando os arquivos de efeitos sonoros ou produzindo sua própria trilha. O objetivo é a formação do ambiente sonoro de acordo com a necessidade de significação do momento do vídeo.

Considerações finais

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.

Ernst Fischer

Embora a produção de imagens no mundo esteja se tornando algo absolutamente corriqueiro, não é tão abrangente a prática da reflexão e da interpretação imagética fora de seus circuitos específicos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o estudo sistemático da imagem ainda não alcançou tal projeção.

A superação do modelo convencional de utilização do cinema na escola – mero instrumento ou recurso pedagógico restrito à ilustração de conteúdos pelo professor na sala de aula – passa pelo desenvolvimento de propostas de educação audiovisual que o valorizem como objeto da cultura, propiciando momentos de apreciação, de crítica e reflexão.

Se queremos uma educação emancipadora, que auxilie a encontrar caminhos de escape e uma abertura do olhar ante esta “civilização de imagens”, esse é um foco de trabalho essencial, ao problematizar a realidade do aluno com base no entendimento da totalidade social na qual as obras de arte, as imagens em geral e ele mesmo estão inseridos, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar.

A linguagem do audiovisual como instrumento da didática pode permitir discussões a respeito da intencionalidade da construção de representações sociais da realidade. O que tal plano quis dizer? Por que o diretor o usou? Como a montagem interfere na história contada no filme? O que é mais parecido com a realidade ou com o tempo histórico que narra? O fazer/pensar que corrobora uma atividade que indique caminhos os quais quebrem os padrões do pensamento industrial e estimulem o fazer artístico, sem se esquecer da realidade do sistema

em que os espectadores/realizadores estão inseridos e, até mesmo, apropriando-se dos elementos expropriadores do espírito artístico a fim de recompô-lo e renová-lo criticamente. Dessa forma, é possível permitir ao aluno uma construção de um olhar crítico que busque entender historicamente a organização do atual modelo de sociedade, cujas relações são estabelecidas por imagens, usadas política e ideologicamente pela classe dominante. Assim, é possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social ou como produtora de sentidos e retrato de uma ideologia.

Pensar e ensinar audiovisual na sociedade contemporânea é permitir ao aluno uma experiência e uma produção de conhecimento que faz esses próprios alunos se reconhecerem dentro do universo audiovisual, não só como consumidores e reprodutores, mas principalmente como produtores de obras audiovisuais e de crítica. Uma forma de aguçar o espírito artístico de cada um por meio das tecnologias, que estimulariam a esfera da autonomia criativa e, com isso, participa do processo de formação humana de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens, a partir da crítica, discussão e produção de imagens na escola, problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana. A criação do “novo olhar” não tem como base uma crítica padronizada sobre a imagem. Ela parte da ideia de autonomia, permitindo que, por meio de ferramentas como cineclubes, história do cinema, das vanguardas e da produção audiovisual, os alunos criem/construam o seu próprio olhar.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Indústria cultural. In: _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 99-138.
- BUENO, André. A educação pela imagem & outras miragens. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 23-44, 2003.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli S. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 272-279.
- GRAÇA, Marcos da Silva et al. *Cinema brasileiro: três olhares*. Niterói: Eduff, 1997.

- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed., 9. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo do ensino. In: _____. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 101-122.
- MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1604/1452>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2004. p. 37-52.
- ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2002.
- VANOYE, Francis. GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

IMAGEM, PERFIL: CONVERSÇÕES, IDENTIDADES E A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Cynthia Macedo Dias

Infelizmente, estou condenado pela Fotografia, que pensa agir bem, a ter sempre uma cara: meu corpo jamais encontra seu grau zero, ninguém o dá a ele (talvez apenas minha mãe? Pois não é a indiferença que retira o peso da imagem – nada como uma foto “objetiva” do tipo “Photomaton”, para fazer de você um indivíduo condenado, vigiado pela polícia –, é o amor, o amor extremo).

Roland Barthes

Uma festa, um passeio, um momento de vida, a afirmação de um relacionamento, ou simplesmente um ângulo favorável podem tornar-se imagens, objetos fixados, compartilhados e avaliados, registros que fazem parte de memórias, de histórias pessoais e de relações sociais. As imagens sempre foram mediadoras de relações, mas por meio das ferramentas de comunicação mediada por computador (CMC), especialmente nos sítios de redes sociais, espaços de intensa participação na contemporaneidade, essa característica se potencializa e, em muitos casos, se modifica. O antigo hábito de reunir um grupo ao redor de um álbum de fotografias para trocar impressões é substituído pelo compartilhamento das mesmas em um álbum virtual, disponível para um círculo muito maior de observadores, que podem estabelecer interações a partir das imagens postadas, comentá-las e

compartilhá-las. Tais intervenções ficam disponíveis para um grupo de outros interatores (tantos quantas forem as suas conexões na rede), o que abre um espaço virtualmente infinito de diferentes conversações (dependendo, evidentemente, das configurações de “privacidade”). Ao mesmo tempo, são valorizadas as narrativas pessoais, a exibição da intimidade, que se tornam “conteúdo” produzido pelos usuários – e muitas vezes apropriado por empresas (Sibilia, 2008).

Apesar de haver diferentes formas de interagir nos sítios de redes sociais, com recursos de escrita, publicação de imagens, sons e vídeos, as imagens têm exercido um papel especialmente importante nesses espaços: todos os dias, os usuários do Facebook têm publicado aproximadamente 350 milhões de imagens – o que totalizava, em setembro de 2013, mais de 250 bilhões de imagens armazenadas (SMITH, 2013). Da mesma forma, outras pesquisas mostram que as postagens mais ativas nesse sítio (as que recebem mais cliques e comentários) são aquelas iniciadas por imagens (SOCIAL BAKERS, 2013). Elas são utilizadas como veículo de propaganda, parte de mensagens, registro e compartilhamento de momentos pessoais. Assim, participam como elementos constituintes de diversos contextos de conversação e processos de interação e trocas sociais. Os memes, por exemplo, são mensagens propagadas em forma de texto e/ou imagens, que variam em termos de longevidade (por quanto tempo permanecem sendo compartilhados), fecundidade (sua capacidade de gerar cópias) e fidelidade das cópias (Recuero, 2011). Em todos os casos, porém, participam da construção de diferentes tipos de valores: ao veicular uma informação, indicar a filiação a determinado grupo ou forma de pensamento, transmitir opiniões pessoais, criar e manter laços sociais auxiliam na criação de valores como reputação, visibilidade, autoridade, popularidade e influência, o que serve como motivação para que os atores continuem propagando-os e/ou modificando-os.

As imagens compõem ainda um aspecto definidor dos sítios de redes sociais nem sempre destacado pelos estudos da área: a constituição das páginas de perfil, que, em geral, solicitam uma imagem que identifique o ator em meio à rede. Essas imagens já possuem de início uma função explícita: participar da construção de uma identidade,¹ seja por atores individuais ou institucionais, a ser exibida e reconhecida pelos demais participantes da rede, influenciando as interações futuras.

¹ Em 2008, Raquel Recuero já identificava nos fotologs, serviços de armazenamento de imagens, sua apropriação principalmente como instrumento de construção de identidades e como espaço de interação, no qual se pode localizar a emergência de redes sociais.

Conforme o alerta de Deleuze sobre as sociedades de controle (1992), nelas, o poder deixa de ser exercido pelo “molde”, pelo confinamento do homem em espaços fechados, e passa a ser modulado, feito de forma atomizada, em constante atualização, realizado por meio de tecnologias, por computadores que detectam as posições de cada um, em uma sociedade em que o *marketing* é o instrumento de controle social, reconstruindo e propagando cada vez novas formas desejáveis de ser.

Precisamos seguir em frente conscientes de que o uso de um sítio de rede social implica nosso envolvimento nessa trama, tornando-nos, ao mesmo tempo, consumidores, produtores e produtos. Como Deleuze destaca, cabe aos jovens descobrir “a que estão sendo levados a servir” (1992, p. 226). Ao que Sibilia acrescenta:

A eles incumbe a importante tarefa de “inventar novas armas”, capazes de opor resistência aos novos e cada vez mais ardilosos dispositivos de poder; criar interferências, “vacúolos de não comunicação, interruptores”, na tentativa de abrir o campo do possível desenvolvendo formas inovadoras de ser e estar no mundo. (2008, p. 10)

Como salienta Paula Sibilia (2008), embora as comunicações em rede tenham um papel muito relevante na sociedade contemporânea, muitas pessoas ao redor do mundo ainda não têm acesso ao tecido das interações *online*: no Brasil, em 2013, apenas 43% dos domicílios possuíam acesso à internet, concentrado nas áreas urbanas e nas classes mais altas.² Esse percentual indica um enorme contingente de pessoas que ainda estão excluídas das redes digitais, tornando-se “invisíveis” dentro do mundo habitado pelos conectados.

Essa “invisibilidade” se constitui em contraposição ao imperativo da visibilidade, da exibição das personalidades que circula entre os conectados. As redes solicitam: “o que você está pensando?” (Facebook); “transmita você” (Youtube), articulando o movimento de privatização do espaço público com a publicização do âmbito privado, o compartilhamento da intimidade que se torna espetáculo. Como destaca Sibilia (2008), no âmbito aparentemente democrático da “web 2.0”, em que todos podem ser produtores de conteúdo, apresenta-se permanentemente a possibilidade de ter seu conteúdo, sua criatividade, sua vida e intimidade apropriados por empresas, que continuam com o objetivo de lucrar, só que agora têm novas ferramentas à disposição, como seus registros de interações, compras, preferências e conexões.

² Ver: <http://cetic.br/media/analises/tic-domicilios-2013.pdf>.

Quais seriam, então, as implicações contidas na seleção de uma imagem de perfil? Como essas imagens participam das conversações nos sítios de redes sociais e da constituição de identidades e laços sociais? Até que ponto podemos falar em “verdade” ou “mentira”, em razão do nível de edição aplicado a uma fotografia, ou da imagem escolhida, se não há restrições a escolher quaisquer imagens que não uma fotografia da pessoa em si, e se estamos permanentemente mergulhados em um meio que propaga inúmeras formas “desejáveis” de ser que não coincidem com a imagem que tenho de mim?

Estaremos vivendo sempre nossas vidas: conversando, criando relações, construindo a nós mesmos. Haveria, então, uma saída? Uma forma de escapar desses mecanismos? Acreditamos que é possibilidade e dever da escola pelo menos problematizar essas questões com os alunos, tendo em vista sua função dentro da sociedade, especialmente quando se consegue desenvolver uma educação audiovisual dentro do currículo escolar.

O presente artigo emerge de uma reflexão sobre exercícios propostos na disciplina de Audiovisual, uma habilitação da disciplina de Artes oferecida aos alunos da Educação Profissional em Saúde ao longo dos três anos do ensino médio integrado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz)³. A concepção pedagógica da escola é fundamentada no conceito de politecnia, que, segundo Saviani (2002, p. 136), caminha em direção à superação da dicotomia de trabalho manual e intelectual, ou seja, entre a educação profissional e a educação geral. A disciplina se propõe a ser um ambiente de discussão crítica sobre a imagem e, conseqüentemente, pressupõe a produção de um “novo olhar” por parte do aluno e dos próprios professores sobre as imagens e seu papel na sociedade contemporânea. Daí a articulação que propomos entre as imagens de perfil, a construção identitária e a fotografia na educação audiovisual, desejando oferecer uma contribuição para outros contextos de ensino.

Vamos discutir em especial os usos e sentidos das fotografias de perfil, tendo como referências estudos da linguagem e o interacionismo simbólico, como em Goffman (2008), especialmente no contexto dos sítios de redes sociais, a partir de Recuero (2008, 2011 e 2012), reflexões sobre a fotografia, como as de Barthes

³ Para mais detalhes sobre a fundamentação e o desenvolvimento da disciplina, ver o artigo “O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio”, neste mesmo livro.

(1984) e Dubois (2007), e teorias sobre a construção social de identidades, a partir dos estudos de Dubar (2005). Buscaremos, assim, elementos para uma consideração a respeito das imagens na contemporaneidade e sua participação na constituição de conversações e identidades, especialmente identidades jovens no contexto das redes *online*. Ao mesmo tempo, propomos uma articulação desse debate com reflexões que emergiram dos exercícios de apropriação e criação de imagens na disciplina de Audiovisual.

Redes, conversações e representações de si

Para discutir a construção de identidade por meio das imagens nos sítios de redes sociais, é preciso inicialmente buscar compreender como as ferramentas se relacionam com os processos que elas suportam. As relações dos sítios de redes sociais com a vida dependem de suas características e potencialidades enquanto ferramentas, mas também dos usos que são feitos delas. Os usuários de ferramentas de CMC em rede são atores sociais que se apropriam de tecnologias de comunicação mediada por computador de forma tanto técnica – o aprendizado do uso instrumental – quanto simbólica. Essa apropriação simbólica, ao incorporar a subjetividade, participa na construção de sentidos e de conjuntos de convenções simbólicas, na criação de rituais e na constituição de conversações, muitas vezes resultando em usos desviantes da finalidade prevista (Lemos, 2010).

Podemos afirmar, assim, que a interação entre as pessoas por meio das tecnologias de comunicação mediada por computador faz que elas ganhem outros sentidos e, mais do que ferramentas, constituam, continuamente, novos espaços conversacionais (Recuero, 2012). A partir das interações, se estabelecem relações e criam-se laços que constituem redes sociais, grupos de pessoas relacionadas. Os principais elementos das redes sociais são, então, atores (os “nós” da rede) e conexões (fluxos de interação entre os atores ou laços sociais constituídos entre eles).

Os sítios de redes sociais, espaços *online* que favorecem a constituição e funcionam como representações de redes sociais, possuem elementos característicos, “formas de individualização (perfil, por exemplo), que permitem aos indivíduos estabelecer quem são e convidar outros a interagir; e [...] conexões, que tornam públicas as redes sociais anexas a cada perfil” (Recuero, 2012, p. 138). Segundo essa abordagem em relação aos sítios de redes sociais, baseada nos estudos da linguagem, as conversações que se estabelecem em rede, assim como

as presenciais, são processos de comunicação interpessoal nos quais os sentidos, incluindo o entendimento da própria situação de comunicação (contexto), são negociados de forma interativa e influenciados por pressupostos socialmente construídos (Verschueren, 2001) e pela interpretação das “pistas” dadas pelos interlocutores (Gumperz, 1998). Ao se expressarem nas redes, os atores constroem impressões que são interpretadas pelos outros atores a eles conectados.

Em qualquer situação de interação, é necessário que um interator passe para o outro uma “imagem” de si; são essas “pistas” que vão ajudá-lo a interagir, a saber qual é o contexto daquela interação, quais são (aparentemente) suas intenções. Sua imagem pode ser amigável ou não. Duas pessoas em interação tanto podem estar em harmonia quanto em conflito. Se um interator deseja iniciar um conflito, vai passar “pistas” para o outro que colaborem na construção dessa imagem e no sucesso da interação que deseja estabelecer. Essa “imagem”, na conversação face a face, é composta de palavras, tom de voz, gestos, expressões faciais, entre outros elementos. Entretanto, as “pistas”, na interação *online*, estão mais dispersas e são mais variáveis do que na interação face a face, de acordo com os recursos oferecidos por cada ferramenta.

Alex Primo (2011) diferencia dois tipos de interações realizadas por meio das ferramentas de comunicação mediada por computador: as interações mútuas e as interações reativas. Nas interações mútuas, mais semelhantes à conversação face a face, o relacionamento seria construído e renegociado a cada interação, e cada interação influenciaria, recursivamente, o comportamento dos participantes. Distinguem-se, assim, de uma lógica linear de causa e efeito; abrem-se a uma multiplicidade de possibilidades comunicativas. Nesse tipo de interação seria possível haver uma troca explícita de ideias, havendo espaço tanto para a cooperação quanto para o conflito.

Nas interações reativas, no entanto, “as trocas comunicativas são atomizadas e não apresentam interdependência” (Primo, 2011, p. 110), ou seja, contanto que seja dado o *input* necessário, será possível obter o resultado previamente programado. Essas interações seriam, por exemplo, a resposta automática a um *e-mail* com um aviso de férias, ou o “clique” que associa o usuário a uma comunidade *online*. Entretanto, mesmo a associação a uma comunidade ou a ação de “curtir” (função disponível na rede Facebook, constituída pelo clique em um botão relacionado a determinado conteúdo) têm significados diversos para os sujeitos que fazem uso dessa rede, como expressar presença, concordância ou interesse.⁴

⁴ Ver Ammann, 2011 para uma discussão mais aprofundada dos sentidos do “curtir”.

Ao denominar os participantes das redes de “atores”, com base na perspectiva do interacionismo simbólico, Recuero (2012) utiliza a noção de *performance* de Goffman (2008) para conceituar os nós das redes sociais como “representações performáticas dos indivíduos”. Aprofundando essa consideração, Boyd e Heer (2006) destacam que, além da troca explícita de mensagens, na construção dos próprios perfis e suas conexões⁵ também há uma conversação implícita, que tem como objetivo criar certos valores ante diferentes grupos sociais e constituir a representação do ator como participante das conversações diante dos demais atores da rede (Recuero, 2012). Assim, a “imagem” construída por um ator não contém somente a sua foto de perfil, mas também o que cada um publica, a forma como interage com outras pessoas, pois tudo na rede é público – pelo menos para quem ele escolhe que seja, em certas situações.

Os perfis constituiriam, então, a presença do ator na rede, uma representação de si, não fixa, mas constantemente em construção e em relação com os demais perfis, elaborados para uma audiência imaginada, que também está sempre em transformação. Na constituição desse perfil, participam “representações do corpo (como avatares), descrições, expressões linguísticas, gostos, convenções etc.” (Recuero, 2012, p. 140). Assim, esses perfis poderiam ser resumidos como “representações dinâmicas, coletivas e individuais, construídas para audiências invisíveis e imaginadas pelos atores, numa relação dialógica com as percepções e expressões dos outros atores (por exemplo, através de testemunhos, recados e mensagens)” (Recuero, 2012, p. 142).

Recuero reforça que essas representações participam da manutenção da “face” do ator em interação com outros atores, conforme Goffman (2008), que propõe a comparação da atuação do ator em uma peça de teatro com a participação de uma pessoa em uma situação de interação. Seja qual for a sua intencionalidade, qualquer pessoa busca manter o papel que está representando em uma dada interação, seja ele “verdadeiro” ou não, consciente ou não.

Goffman considera a possibilidade de alguém participar de uma interação com a intenção de enganar os outros sobre si ou sobre alguma informação, projetando uma imagem falsa para seus interlocutores, seja nas informações que transmite por meio de símbolos verbais e seus substitutos (uma “fraude”), ou naquelas que emite por meio de suas ações, que podem dar pistas ao interator de

⁵ Nas quais podemos incluir também a participação em comunidades ou a explicitação de concordância com determinado conteúdo ou ponto de vista.

uma incongruência entre elas e as informações transmitidas (caso da “dissimulação”). Porém, como delimitar o “verdadeiro” e o “falso” em termos de um perfil construído em um meio digital, em que estão à disposição inúmeras possibilidades de edição e alteração, além de imagens de milhares de pessoas, personagens etc.?

Em se tratando da interação face a face, Goffman (2008) afirma que a diferenciação entre “verdadeiro” e “falso” só tem “validade inicial”. Segundo ele, o processo de comunicação tem uma assimetria fundamental: eu vejo o outro, mas o outro “vê as minhas costas”, ou seja, tem acesso ao todo da representação que eu ofereço, enquanto eu não tenho a visão “de fora” sobre mim mesmo, o que coloca o outro em uma posição de poder em relação à validade da minha representação. Ele pode acessar trejeitos, ações involuntárias minhas que podem revelar a intencionalidade de falsificar minha representação.

Deixando de lado os casos extremos, de criação e apropriação ou invasão de contas de usuários *online*, ou mesmo considerando esses casos, é útil retomar a visão de que o próprio Goffman se apropria:

Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas. (Robert Ezra Park apud Goffman, 2008, p. 27)

Ao final de sua obra *A representação do eu na vida cotidiana*, Erving Goffman retoma, nesse sentido, as duas figuras que desenvolveu – o ator (aquele que encena papéis) e o personagem (o que possui qualidades a serem evocadas pela representação) – como partes de um mesmo “Eu”. A personalidade seria, então, “uma espécie de imagem, geralmente digna de crédito, que o indivíduo no palco e como personagem efetivamente tenta induzir os outros a terem ao seu respeito” (Goffman, 2008, p. 231). Podemos retomar, assim, a ideia dos perfis como representações do ator social para focar nas formas e significados de construção de si, mais do que na “verdade” ou “engano” das informações oferecidas, considerando os elementos ali dispostos como “pistas” do que o ator deseja transmitir aos seus interlocutores, contendo parte do que ele é, de como deseja que os outros o vejam, pistas que serão interpretadas pelos outros, de maneiras mais próximas ou distantes daquele seu desejo.

Sibilia (2005) salienta que existe uma mudança nas formas de construção de si nos *blogs* e sítios pessoais em relação, por exemplo, às formas presentes nos diários românticos. Apesar da valorização dos relatos pessoais, do acesso a “vidas reais”, do sucesso dos *reality shows* e das biografias e autobiografias, no caldo da interação *online* e da construção de uma representação pessoal na web, a memória deixa de ser recuperada como processo contínuo e em constante reconstrução, para dar lugar à fixação perene dos momentos, instantâneos da vida registrados e compartilhados. Entretanto, a ânsia de guardar esses preciosos momentos, a cada novo “presente”, “revela” uma vida em superfície, em que os momentos são registrados, compartilhados e se vão, enquanto se deixa de lado a busca da interioridade. A atualização, o “ser visível”, espetacularizado, como condição do “ser”.

Nesse processo, ao diluir-se a memória em infinitos tempos presentes, perder-se-ia a identidade do sujeito, aquilo que se é? Esse movimento participaria da construção de novas subjetividades, de novas identidades?

Construções identitárias e(m) interação

A discussão sobre a identidade já há muito deixou o campo filosófico para tornar-se objeto de investigação sociológica. Claude Dubar (2005) recupera um histórico do desenvolvimento de estudos sobre a construção de identidades e suas relações com a socialização, discutindo as visões desde Piaget, Percheron e Durkheim, abordagens culturalistas, como as de Margareth Mead e Ruth Benedict, e funcionalistas, até as teorias críticas – incluindo a concepção de Bourdieu em relação ao *habitus* – e a abordagem da construção social da realidade, que reúne contribuições de Habermas, Max Weber, George Herbert Mead, Peter Berger e Thomas Luckmann.

Partindo de elementos dos trabalhos desses autores, Dubar (2005) desenvolve uma “problemática sociológica” da identidade, defendendo uma concepção que não se isola na individualidade nem é submissa a uma coerção social ou à simples reprodução cultural. Reconhecendo a contribuição de G. H. Mead acerca da noção da socialização como construção de um Si-mesmo na relação com o Outro, Dubar considera que existem dois movimentos que trabalham em conjunto, ao longo da vida, em um processo em permanente construção: “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual

e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136; grifado no original).

Essa concepção, que ecoa a noção de representação desenvolvida acima, baseia-se, assim, na interação – ou comunicação – como meio para a socialização e, conseqüentemente, para a construção de formas identitárias, que possuem uma dupla face: para si e para o outro. Essas, em permanente relação, estariam também submersas em incerteza, pois, ao mesmo tempo em que o olhar do Outro me informa sobre mim, tenho dificuldade de acessar a concepção dele, se ela coincide ou não com a identidade que tenho e desejo para mim, de forma equivalente à que Goffman comenta a respeito dos processos de interação e do lugar privilegiado do “Outro” em relação à *performance* do interator.

Nos termos de Dubar (2005): por meio de “atos de atribuição”, recebo do outro possibilidades de “que tipo de mulher” eu sou, dentro das categorias socialmente disponíveis (minha “identidade para o outro”); porém, por meio de um “ato de pertencimento”, posso exprimir “que tipo de mulher” desejo ser: minha “identidade para si”, que pode ser congruente ou incongruente com aquela a mim atribuída. A construção identitária envolve, assim, dois processos: a atribuição da identidade por instituições e agentes, no interior de sistemas de ação e relações de força (“identidades virtuais”, segundo Goffman); e a interiorização ativa de identidades pelo indivíduo, ao longo de suas trajetórias sociais (“identidades reais” para Goffman). De qualquer forma, ambos os processos dependem da interação social e são concretizados com base em categorias socialmente legitimadas, que configuram um leque de identidades disponíveis à seleção e identificação.

Esses processos de identificação começam já na infância, ao herdarmos uma identidade sexual, étnica e de classe social a partir do núcleo familiar, ou das pessoas que nos educam. Essas identidades herdadas podem ser adotadas e defendidas ou rejeitadas, conforme a relação estabelecida com o grupo familiar e a trajetória do indivíduo. Nesse sentido, Dubar (2005) destaca a importância dos processos de identificação e categorização efetivados na escola (pelos professores e colegas) para que a criança experimente sua primeira “identidade social”:

Esta não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos e profissionais e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar. A escola elementar constitui, desse modo, um momento decisivo para a primeira construção

da identidade social, frequentemente bem desconectada de todo universo profissional [...]. É assim se “aprendemos a ser o que nos dizem que somos” (Laing, [1961], p. 116), se devemos construir para nós, através de todas as relações frente a frente, todas as identificações com os outros significativos e depois com o outro generalizado (Mead), um “saber sobre o que somos no fundo de nós mesmos”. (Dubar, 2005, p. 147)

Segundo Dubar, a saída do ambiente escolar, associada à confrontação com o mundo do trabalho, coloca-se como outro momento definidor no processo de construção identitária, que resulta tanto em definições e identificações pelos outros a respeito “de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível” (2005, p. 149). Esse processo resulta, finalmente, na construção de uma “identidade profissional básica”, que envolve “uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de *emprego* e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de *formação*” (Dubar, 2005, p. 149; grifado no original).

Defendendo que a socialização se constitui na interação, e não está submetida à mera reprodução cultural, Dubar assume a dupla hipótese de que ela nunca é totalmente bem-sucedida, e ao mesmo tempo nunca é total nem terminada. Dessa forma, reforça a possibilidade de transformação social, tomando como base os escritos de Peter Berger e Thomas Luckmann (apud Dubar, 2005, p.120), ao diferenciarem a “socialização primária” da “socialização secundária”. Conforme Dubar, esses autores retomam a definição de Schutz da socialização como imersão dos indivíduos em um “mundo vivido”, constituído ao mesmo tempo por um “universo simbólico e cultural” e um “saber sobre esse mundo” (Dubar, 2005, p. 120). O “saber básico” adquirido no núcleo familiar, constituído de esquemas de percepção, do próprio aprendizado da linguagem e de um aparelho cognitivo nela fundamentado,

assegura simultaneamente ‘a posse subjetiva de um eu e de um mundo’ e, portanto, a consolidação dos papéis sociais, redefinidos por B.L. [Berger e Luckmann] como ‘tipificações de condutas socialmente objetivadas’, isto é, ao mesmo tempo ‘modelos predefinidos de condutas típicas’ e códigos que permitem a definição social das situações (Dubar, 2005, p. 121).

Ao mesmo tempo, Dubar ressalta que esses saberes básicos vão entrar em negociação no momento em que a criança ingressa na escola, quando o “mundo social” da família entra em contato com o “universo institucional da escola”, que,

por intermédio dos adultos socializadores, vai legitimar certos saberes sociais e não outros, favorecendo inclusive certos tipos de família. A segunda etapa seria, então, a socialização secundária,

[...] a incorporação de saberes especializados – que chamaremos de saberes profissionais – que constituem um novo gênero de saberes. São maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário [...], um programa simbólico e um verdadeiro “universo simbólico” que veiculam uma concepção do mundo (*Weltanschauung*), mas que, ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades [...]. (Dubar, 2005, p. 122)

Esses novos saberes são confrontados com os saberes interiorizados na socialização primária e nunca apagam totalmente a identidade “geral” construída a partir da socialização primária. Porém, ao mesmo tempo em que podem estar de acordo, constituindo um prolongamento da primeira fase, em outros casos podem entrar em conflito ou gerar uma ruptura com a identidade construída durante essa fase, se: 1) a socialização primária fracassou por algum motivo, e a socialização secundária constrói uma identidade mais consistente ou satisfatória que a primeira; ou 2) as identificações com os outros significativos se tornam fracas e “se cria um ‘mercado dos mundos disponíveis’ acompanhado de uma ‘consciência geral da relatividade de todos os mundos’” (Berger; Luckmann apud Dubar, 2005, p.124).

Dubar destaca que a “crise de identidades” manifesta-se de diferentes modos: nas “dificuldades de inserção profissional dos jovens, no aumento das exclusões sociais, no desconforto diante das transformações, na confusão das categorias que servem para se definir e para definir os outros” (2005, p. xxv). Ao mesmo tempo, essa crise é mais presente em um “contexto socioestrutural de grande mobilidade, de transformação da divisão do trabalho e da distribuição social dos saberes” (2005, p. 125). Com a transformação do trabalho, dos saberes e das relações sociais, diferentes pressões são colocadas aos indivíduos e às suas identidades. Entretanto, enquanto os processos de socialização secundária podem servir para conformar os indivíduos aos papéis que deles são esperados pelo mercado, esses também podem provocar questionamentos, mudar posições, abrir possibilidades de transformação social: “A possibilidade de construir outros ‘mundos’ que não os interiorizados na infância funda o êxito possível de uma transformação social não reprodutora. Subjetivamente, a transformação social é, pois, inseparável da transformação das identidades” (Dubar, 2005, p. 127).

Considerando a família, a escola e o trabalho como espaços extremamente importantes no processo de construção identitária, é preciso entretanto ressaltar que se trata de um processo de constante *negociação identitária* (Dubar, 2005, p. 141), em que o indivíduo e os demais com quem ele interage estão constantemente atuando, e não há garantias *a priori*. Entre os processos de interação envolvidos nessa negociação, os mediados por imagens e ferramentas de comunicação *online* (*e-mail*, aplicativos de mensagens, sítios de redes sociais, jogos *online*) já são presentes e participam cada vez mais fortemente nas novas gerações. As crianças estão interagindo em redes cada vez mais cedo, o que proporciona o acesso a múltiplas novas identidades possíveis. Essas interações (trocas de mensagens, postagens nas redes, a própria constituição dos perfis e o contato com os perfis de outras pessoas) participam, assim, em seus processos de construção identitária, junto com as interações familiares, escolares e profissionais.

Fotografia e identidade

O que podemos afirmar com certeza da “foto de perfil”? Por princípio, é a imagem que identifica, ou representa visualmente o “dono” da página. Pode ser uma ilustração ou uma imagem fotográfica. Caso se trate de uma fotografia, é uma imagem que foi produzida por meio de um dispositivo mecânico ou eletrônico, por um sujeito que o operou. Essa foto pode ou não retratar a pessoa que está sendo representada. Pode ainda ter sido produzida por outra pessoa ou pela mesma pessoa retratada, caso do *selfie*, prática tão disseminada nos últimos anos que se acabou por incluir o neologismo no dicionário. Para pensar a representação de si, o caso mais direto é aquele em que o sujeito representado está retratado na fotografia. E quando essa fotografia foi tirada pelo próprio, outros significados entram em jogo. Vamos discutir algumas questões relacionadas a essas constatações.

Jonathan Crary (2012) afirma que, embora ainda persistam formas de “ver” mais antigas, diante da emergência de novas tecnologias de produção de imagens, como as de computação gráfica, a visão cada vez mais tem se deslocado para um plano dissociado do observador humano – com uma presença física, fixada em um tempo e espaço –, constituindo novos modos dominantes de visualização, a serviço das necessidades das indústrias globais de informação e das hierarquias médicas, militares e policiais. Assim, estamos mergulhando em um contexto onde muitas imagens são produzidas por computador, e podem ser consideradas, como

Phillipe Quéau (1993) defende, a atualização permanente de uma potencialidade infinita de pontos de vista. Apesar disso, dos questionamentos que podem ser colocados e das possibilidades de manipulação digital, ainda hoje a fotografia funciona como índice de algo que ocorreu, que esteve diante da câmera.

Em *O ato fotográfico e outros ensaios*, Philippe Dubois (2007) discute e fundamenta essa presença intransigente do referente, a partir da teorização de Roland Barthes (1984): a característica primordial da fotografia é a de ser índice, ou seja, registro de elementos do real que estiveram em frente a um dispositivo fotográfico em determinado momento no tempo e em determinado lugar no espaço. Dubois afirma que essa é a única certeza possível para quem olha uma fotografia. Sendo assim, a simples afirmação de existência não determina uma explicação de sentido. Em outras palavras, a fotografia em si, enquanto índice, registra e torna disponível, a quem a observa, o conteúdo do momento da impressão da luz no suporte, único instante de que o fotógrafo não participa, em que o ato do registro foi puramente da máquina. Esse momento de registro, entretanto, segundo Dubois, seria o único destacado dos códigos culturais, de um “esquecimento dos códigos” (2007, p. 86).

O “antes” e o “depois”, que foram constituídos pelo trabalho do fotógrafo (seleção do motivo e do objeto, do cenário da fotografia, dos dispositivos, lentes, filtros, da forma de revelação, e os usos da fotografia, sua circulação cultural), não fazem parte desse momento, e não podem ser acessados diretamente apenas pela observação da fotografia. As motivações, escolhas, decisões do fotógrafo antes e depois de apertar o botão e os usos sociais demandam explicações, pesquisas, não “estão lá”. Porém esses elementos são fundamentais para a fotografia, determinam sua constituição, estão no nível dos “códigos” culturais que envolvem o lugar da fotografia na sociedade – e, no caso aqui trabalhado, fazem parte dos discursos que envolvem as construções identitárias.

É possível perceber que a fotografia digital, especialmente a produzida por dispositivos móveis, tem tido seu “antes” consideravelmente comprimido, pela facilidade de uso e automatização dos dispositivos, mas também e principalmente pela urgência da atualização permanente e pela possibilidade de modificação, aplicação de filtros, edição realizada *a posteriori*. Em vez de refletir antes sobre a fotografia a ser produzida, em geral se produz dezenas de imagens para depois selecioná-las. Entretanto, o “depois” continua carregando significados, mediando interações e permeando relações. “Ao lado do valor indiciário de traço, de im-

pressão, de testemunho do real, ao lado também da possibilidade de reprodutibilidade técnica da obra (cf. Benjamin), a função de recorte e de enquadramento do real constitui provavelmente uma terceira característica principal da fotografia” (Dubois, 2007, p. 132). Além do valor de “índice”, Dubois nos lembra que a fotografia carrega consigo o valor de *cópia*, de objeto intrinsecamente reprodutível, e, ao mesmo tempo, de recorte da realidade: é um indício de realidade, porém apenas da parte que esteve diante da janela da objetiva que a recortava, constituindo o *quadro* do registro fotográfico.

Barthes esclarece que “uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções, ou de três intenções): fazer, suportar, olhar” (1984, p. 20). A feitura, o lugar do “*Operator*”, seria a ação que envolve a operação física e química (ou eletrônica): aquele que “olha pelo buraco da fechadura” e direciona a fixação da imagem no suporte. Olhar seria o papel do “*Spectator*”: o consumidor das imagens. Por fim, o alvo da fotografia, o referente, Barthes chamou de “*Spectrum*”, termo que remete à noção de espetáculo e ainda a um “retorno do morto”: aquele que, diante da objetiva, sente tornar-se de sujeito em objeto: uma “microexperiência da morte (do parêntese)” (1984, p. 27).

Nesse mesmo movimento, ao pensarmos a fotografia enquanto “cópia”, podemos dizer que a “aura”, “aparição única de algo distante, por mais próximo que esteja”, se perde. Como na argumentação clássica de Benjamin, ao visualizar a fotografia de uma paisagem, conseguimos vê-la mais claramente, mas perdemos sua “aura”: “Ao contemplar silenciosamente, em uma tarde de verão, a cadeia de montanhas no horizonte ou a ramagem que projeta sombra sobre nós, respiramos a aura dessa montanha, dessa ramagem” (Benjamin, 2012, p. 14).

Retomando a noção de *Spectrum*, enquanto torna-se objeto, o sujeito torna-se também “outro”: a fotografia seria então “uma dissociação astuciosa da consciência de identidade.” (Barthes, 1984, p.25).

Na fotografia, o valor de exposição começa a expulsar do primeiro plano, em toda a extensão, o valor de culto. Mas este não cede sem resistência: o retrato humano constitui sua última trincheira. Não à toa, o retrato foi um tema privilegiado no início da fotografia. Foi na recordação dos seres amados, ausentes ou falecidos, que o valor de culto da imagem encontrou o último refúgio. Na expressão fugidia de um rosto humano das primeiras fotografias acenava pela última vez a aura. (Benjamin, 2012, p. 17; grifado no original)

Por um lado, “não estamos ali”, nossa “aura” não consegue estar completa, totalmente presente, somos “espectro”; por outro, a fotografia é existência, permanência, registro, memória: basta pensar como é difícil jogar fora uma fotografia de um ente querido que está distante ou ausente. Ao mesmo tempo em que buscamos nos representar, sentimos que algo nos foge; enquanto nos (re)pensamos, uma imagem de nós está em circulação, participando de nossas relações.

Ao pensar na foto de perfil como uma espécie de autorretrato, estamos alocando a esse objeto uma “classificação” que nos oferece alguns elementos para pensarmos em sua constituição. Apesar de não buscarmos necessariamente sua “essência” (Barthes afirmou que não basta buscar construir classificações da fotografia para alcançar sua essência) e focarmos em seu uso, em sua participação na constituição de conversações e, conseqüentemente, na negociação de identidades, é importante refletir sobre essa categoria e os sentidos que ela carrega. Conforme Dubois, a categoria do autorretrato pode inclusive servir para pensar qualquer fotografia: “O autorretrato é o modo por excelência, constitutivo, originário, quase ontológico da fotografia (qualquer fotografia é sempre um autorretrato, sem metáfora: imagem do que ela toma, daquele que a toma, e do que ela é, tudo isso ao mesmo tempo, num mesmo e só lapso de espaço e tempo, *numa espécie de convulsão da representação* e por ela)” (2007, p. 343; grifado no original). Entretanto, ao pensarmos a “foto-retrato”, tirada por um fotógrafo, entram em jogo outros significados, conforme a reflexão de Barthes:

A Foto-retrato é um campo cerrado de forças. Quatro imaginários aí se cruzam, aí se afrontam, aí se deformam. Diante da objetiva, sou ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir sua arte. Em outras palavras, ato curioso: não paro de me imitar, e é por isso que, a cada vez que me faço (que me deixo) fotografar, sou infalivelmente tocado por uma sensação de inautenticidade, às vezes de impostura (como certos pesadelos podem proporcionar). (Barthes, 1984, p. 27)

A sensação “de inautenticidade, às vezes de impostura” à que Barthes se refere pode ter relação com a sua consciência do processo de representação presente no retrato, e de seus possíveis usos e sentidos, como ele destaca no trecho acima – aquilo que extrapola a característica indicial. No ato de retratar, ao mesmo tempo em que está presente o indício de ter estado em frente da câmera, está presente a imagem que tenho de mim – e a imagem registrada, impressa, é

potencialmente um vetor para a forma como eu gostaria que os outros me vissem. A fotografia, então me “apresenta” para os interatores, que irão receber as “pistas” dadas por ela e interpretá-las. Porém, ao ter consciência desse processo, eu me coloco em um lugar que pode favorecer a sensação de estar “enganando” o outro. Que imagem desejo “passar”? Ela coincide com a imagem que tenho de mim? Pela fotografia, é evidente que eu, enquanto corpo, estive diante da câmera, porém qual enquadramento, qual ângulo, qual filtro foi escolhido? E em que contexto eu propago tal foto? Quais as reações que vou obter?

Com efeito, de todas as artes da imagem, a fotografia é, com certeza, aquela em que a representação está, ao mesmo tempo, ontologicamente, mais próxima de seu objeto, pois ela é a sua emanção física direta (a impressão luminosa) e porque ela lhe cola literalmente na pele (estão *intimamente* ligados), mas é igualmente e também ontologicamente aquela em que a representação mantém absolutamente a distância com o objeto, em que ela o coloca, obstinadamente, como um objeto *separado*. Essa separação chega a fundamentar literalmente toda a dinâmica do jogo fotográfico: é ela que induz esse movimento constante, esses perpétuos vaivéns do sujeito espectador, que não para, do ponto de vista da foto, de passar do *aqui-e-agora* da imagem ao *alhures-anterior* do objeto, que não para de olhar intensamente essa imagem bem presente, de nela imergir, para melhor sentir seu efeito de ausência, a parcela de *intocável referencial* que ela oferece à nossa sublimação. (Dubois, 2007, p. 348; grifado no original)

Enquanto o fotógrafo de Barthes se contorcia para lhe “dar vida” dentro da fotografia, a partir de elementos como crianças brincando, do posicionamento do fotografado no espaço, o usuário de uma rede social seleciona a fotografia que lhe permite “dar a vida” que deseja a si mesmo, buscando coerência com a impressão de si que deseja construir para o outro: “Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a ‘posar’, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria meu corpo ou o mortifica, a seu bel-prazer” (Barthes, 1984, p. 22).

Barthes coloca, ainda, a vontade de fazer transparecer “uma textura moral fina”, e não uma “mímica”, ou seja, representar pela fotografia aquilo que lhe é único, subjetivo, e denota a preocupação sobre a maneira como será retratado: um “indivíduo antipático” ou um “sujeito distinto”? Por fim, rende-se à impossibilidade de fixar seu eu, múltiplo e mutante, na fotografia imóvel:

[...] presto-me ao jogo social, posso, sei disso, quero que vocês saibam, mas esse suplemento de mensagem não deve alterar em nada (para dizer a verdade, quadratura do círculo) a essência preciosa de meu indivíduo: o que sou, fora de toda efigie. Eu queria, em suma, que minha imagem, móbil, sacudida entre mil fotos variáveis, ao sabor das situações, das idades, coincidissem sempre com meu “eu” (profundo, como é sabido); mas é o contrário que é preciso dizer: sou “eu” que não coincido jamais com minha imagem; pois é a imagem que é pesada, imóvel, obstinada (por isso a sociedade se apoia nela), e sou “eu” que sou leve, dividido, disperso e que, como um ludião, não fico no lugar, agitando-me em meu frasco: ah, se ao menos a Fotografia pudesse me dar um corpo neutro, anatômico, um corpo que nada signifique! (1984, p.24)

Nas redes, cada fotografia participa como uma nova palavra na conversação, um novo elemento no processo de construção e negociação da identidade: “este sou eu hoje”, amanhã posso ser outro, ou o mesmo de um novo ângulo, com uma luz mais favorável, uma edição diferente, um novo filtro recém-descoberto, associado a outras pessoas ou a objetos significativos. Todos esses elementos participam na construção do discurso que desejo transmitir sobre mim. Diante da multiplicidade inerente à produção digital de imagens, o descarte e a recriação de autorretratos, especialmente entre o público jovem, também se torna infinito, tantas quantas forem as decisões, as novas formas de se construir e se apresentar/representar perante os outros. Até mesmo a opção de não se mostrar diretamente, recusando a participação em tais redes ou representando-se por meio de imagens diversas, de personagens, objetos, abstrações. Mesmo assim, a pessoa estará passando uma “imagem”, que talvez proponha inclusive mais uma camada de interpretação do que o mero registro de seu rosto.

Imagem, representação e educação audiovisual: exercícios e reflexões

O estudo da linguagem da fotografia remete ao “segundo ato de saber ou de reflexão” que Barthes menciona: a busca, pelo *Spectator*, do significante fotográfico:

Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. O *studium* é uma espécie de

educação (saber e polidez) que me permite encontrar o *Operator*, viver os intentos que fundam e animam suas práticas, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer de *Spectator*. (Barthes, 1984, p. 48)

O trabalho com a fotografia e a linguagem audiovisual pretende ser também um impulso para esse ato de saber e de reflexão, mesmo dentro de uma sociedade que demanda a interação, a repetição da postagem, a atualização e exibição de si, buscando não apenas instrumentalizar os jovens com teorias estéticas e técnicas de como obter melhores fotos para o seu propósito, mas também discutir sobre a construção da linguagem e seus usos sociais, considerando que esses jovens estão transitando entre esses vários lugares: como *Operator*, *Spectator* e *Spectrum*: produtores, consumidores e objetos da fotografia:

[...] o *narcisismo* é o *índice*, o princípio de uma aderência real do sujeito a si mesmo como representação, em que o sujeito só pode se perder, naufragar – *exceto se justamente sair do índice*, exceto se cortar essa relação circular e especular de copresença a si mesmo como outro, exceto se renunciar aos dêiticos (o autodiálogo “eu”/”tu”) para entrar no narrativo (“ele”). Encontramos aqui, é claro, no campo da representação indiciária (a pintura e sua fase do espelho), essa polaridade elementar do par dialógico (eu/tu), como própria a qualquer sujeito, ou seja, inscrita na própria constituição da subjetividade. (Dubois, 2007, p. 146; grifado no original)

Como parte de uma educação politécnica, que tem como base a pedagogia crítica e como horizonte, conseqüentemente, a possibilidade de transformação social, e trabalhando com adolescentes que estão em pleno processo de (re) construção de suas identidades, a disciplina de Audiovisual na EPSJV procura colocar em pauta essas questões identitárias, especialmente as que estão permeadas pelas imagens, seja aquelas que produzimos para nos representar ou aquelas produzidas por diversos agentes culturais e das quais nos apropriamos, às quais “colamos” nossas imagens para os outros.

Em algumas redes, a disponibilização de uma nova foto de perfil apenas sinaliza uma mudança quando um interator vai verificar o perfil do outro. Porém, em redes como o Facebook, a participação da foto de perfil vai além: é uma ação destacada, coloca o indivíduo à disposição dos olhares dos outros, é foco de atenção e interação, gera curtidas e comentários, numa retroalimentação da afirmação de si, de como se está ou se sente naquele momento, de como se deseja ser visto.

Na verdade, estamos mergulhados em um meio no qual estamos sujeitos a diferentes movimentos: à constituição de nossa identidade, para nós e para os outros, permeada pela potencial ou atual inserção em diferentes grupos sociais; a diferentes e constantes conversações; e à reflexão de até que ponto e de como preservar nossa intimidade em uma sociedade que valoriza a exposição do âmbito privado. Como defende Barthes: “A ‘vida privada’ não é nada mais que essa zona de espaço, de tempo, em que não sou uma imagem, um objeto. O que preciso defender é meu direito *político* de ser um sujeito.” (1984, p. 29; grifado no original). Nas redes sociais, a vida privada que Barthes defende e demanda para si torna-se objeto, uma imagem que precisa ser compartilhada e visualizada, a fim de ganhar sentido.

Daí a importância de se discutirem esses temas na escola, dentro de uma proposta de educação audiovisual fundada na politécnica. Nesse sentido, as aulas de Imagem Contemporânea desenvolvidas na disciplina de Audiovisual na EP-SJV buscam problematizar algumas dessas questões. Por meio de exercícios de criação com a linguagem audiovisual, emergem algumas respostas e posições, e os professores podem ter acesso a algumas pistas sobre o olhar dos alunos, a fim de provocar questionamentos mais profundos, a partir da ação e do desafio da criação. Para efeito de exemplo e provocação, apresentamos a seguir algumas impressões advindas da realização desses exercícios por nossos alunos.

O primeiro exercício proposto no curso, no segundo ano do ensino médio, é o de “Apresentação por imagens”. Diante de uma mesa cheia de recortes de revistas, cartões postais e anúncios publicitários, contendo fotografias, ilustrações e frases associadas, cada aluno é solicitado a selecionar no máximo duas imagens e utilizá-las como base para se apresentar para a turma. Dispara-se então um processo de representação de si, utilizando imagens já produzidas e pré-selecionadas pelos professores. Nas explicações das escolhas, em geral, percebemos diferentes níveis de apropriação da imagem, baseadas em três eixos principais: identificação com o conteúdo literal da imagem; com características da linguagem visual; e com questões subjetivas, fruto da interpretação e utilização das imagens enquanto metáforas.

Uma imagem desenhada e estilizada de um “gato” (uma das apresentadas durante o exercício) pode, assim, ser utilizada em três níveis: posso utilizá-la para afirmar que gosto muito de gatos, posso mencionar o traçado e dizer que gosto de desenhar daquela forma, ou posso afirmar que possuo características de personalidade que associo aos gatos. Por enquanto, o desafio é, como *Spectator*,

apropriar-se de elementos da linguagem visual e atribuir a eles seu próprio significado, construir a ponte de sentidos entre a imagem e si próprio e, nesse processo, falar de si.

Ao mesmo tempo, emergem entre os alunos comentários sobre o próprio ato de representar-se perante a turma: “Foi difícil escolher uma imagem”; “Foi difícil achar uma imagem entre essas”; “Não costumo parar para falar de mim, só de coisas que a gente faz”; “É difícil escolher uma coisa, somos muito amplos”. Só nesses breves comentários, advindos de duas turmas, podemos verificar diversas percepções sobre o processo de representação de si: a multiplicidade e complexidade da identidade, a dificuldade de associá-la a uma imagem, o que representaria restringi-la, e a dificuldade mesma de falar sobre sua identidade, sobre si. Como vou me representar? Como este grupo espera que eu me represente?

Em um segundo momento, o aluno é solicitado a produzir duas fotografias: do “invisível” e do “silêncio”. Como representar o irrepresentável? Nesse processo, provocamos os alunos a se libertarem das convenções tradicionais de representação do silêncio como uma mão levada à boca, em sinal de “não falar”, e busquem na sua experiência, a partir do seu olhar, onde pode estar o silêncio, onde podemos encontrar o invisível. Como *Operator*, o aluno tem a linguagem da fotografia à sua disposição para construir com ela um recorte da realidade. De certa forma, esse exercício funciona como mais um passo na progressão de complexidade para o último desafio do trimestre, quando solicitamos ao aluno a produção de um “autorretrato” em vídeo. Como ele se representaria, a partir de imagens em movimento?

Além de propiciar uma primeira experiência com a criação mediada pela linguagem audiovisual, uma experimentação com a linguagem, o exercício do autorretrato coloca o aluno justamente diante da sua construção identitária. Colocase, dentro de um ambiente escolar, o desafio de representar-se, de se registrar em imagens sem se perder nelas: muitas imagens já são recebidas e compartilhadas por eles nas redes, mas nem sempre estas são objeto de reflexão. Ao enfrentar a complexidade do processo identitário, há o desafio de produzir um “recorte” de si mesmo. Dentre os exercícios já produzidos, encontramos vídeos com compilações de fotografias de si, novamente colocando sua representação corpórea direta como declaração de “este sou eu”, as poses indicando sentidos de si; gravações de depoimentos de outros, amigos e família, na tentativa de buscar nesses olhares parte de sua identidade, pela dificuldade de exprimi-la.

Como vimos, nós vivemos um processo de socialização e construção identitária que nunca se finda nem se completa. Especialmente na juventude, em âmbito escolar, elementos da socialização primária podem estar sendo questionados ou colocados à prova. Ao mesmo tempo, o jovem do ensino médio ainda não adentrou o mundo profissional, em que muitas outras demandas e possibilidades lhe serão apresentadas, mas, na educação profissional, ele já se depara com discussões sobre o que será esse futuro “mundo do trabalho”. Ao lado disso, ele está mergulhado em interações *online*, em espaços em que sua identidade também está constantemente em negociação e (re)construção. A maior parte desses alunos está, assim, selecionando e apresentando permanentemente novas formas de se representar por imagens nos sítios de redes sociais, em suas interações *online*.

Entretanto, os comentários desses jovens sobre os exercícios nos colocam justamente sua importância: apesar de estarem constantemente em processos de representação de si, talvez a escola possa contribuir com uma reflexão sobre o significado desse ato para a construção das identidades, e sobre as múltiplas formas de apropriar-se da linguagem de forma autônoma. A discussão sobre a imagem e a construção identitária já permeia a vida desses jovens, e pode ser um caminho de exploração da linguagem audiovisual em diversos contextos educacionais, mais ainda em um contexto de educação que se quer politécnica, provocadora de aberturas para novas possibilidades de ser, viver e trabalhar.

Referências bibliográficas

AMMANN, Matthias. *Facebook, eu curto: uma análise mimética das redes sociais digitais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10172/1/2011_MatthiasAmmann.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____ et al. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-39.

BOYD, Danah; HEER, Jeffrey. Profiles as conversation: networked identity performance on friendster. In: HAWAII INTERNATIONAL

CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES (HICSS), PERSISTENT CONVERSATION TRACK, 39. *Anais...* Kauai, Havaí: IEEE Computer Society, 2006. Disponível em: <http://www.danah.org/papers/HICSS2006.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Org. Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998. p.149-182.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, Victor Hugo N. Fotografia é vida: um estudo sobre o uso do material fotográfico nas redes sociais. *Artefactum*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-18, 2014.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

QUÉAU, Philippe. O tempo do virtual. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p. 91-99.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. Comunidades em redes sociais na internet: um estudo de caso dos fotologs brasileiros. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 63-83, mar. 2008. Disponível em: <http://liinc.revista.ibict.br/index.php/liinc/article/viewFile/254/145>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. *Redes sociais na internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SIBILIA, Paula. A vida como relato na era do *fast-forward* e do *real time*: algumas reflexões sobre o fenômeno dos *blogs*. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 35-51, jan.-jun. 2005. Disponível em: http://www6.ufrgs.br/emquestao/pdf_2005_v11_n1/2_avidacomorelato.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

_____. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SMITH, Cooper. *Facebook Users Are Uploading 350 Million New Photos Each Day*. Business Insider. Nova Iorque, 18 set. 2013. Tech. Disponível em: <<http://www.businessinsider.com/facebook-350-million-photos-each-day-2013-9>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SOCIAL BAKERS. *Photos Make Up 93% of The Most Engaging Posts on Facebook! Social Bakers Blog*. 22 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.socialbakers.com/blog/1749-photos-make-up-93-of-the-most-engaging-posts-on-facebook>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VERSCHUEREN, Jef. *Interactional sociolinguistics*. In: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi (org.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden: Blackwell, 2001. p. 336-338.

O USO DO AUDIOVISUAL NO TRABALHO DE INTEGRAÇÃO

Marina Freitas Garcia
Renata Reis C. Batistella

O IEP e o TI: integrar conteúdos e dar sentido ao aprendizado

O presente texto pretende relatar uma experiência de formação do Trabalho de Integração (TI) realizado em parceria pelo Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde (Lateps) com o Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Trata-se de um trabalho desenvolvido com alunos da segunda série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio com habilitação em Análises Clínicas no ano de 2012.

O Curso Técnico Integrado da EPSJV possui um componente curricular denominado Iniciação à Educação Politécnica (IEP) que tem a politecnicidade como estruturante da formação. Seu propósito é que os estudantes possam compreender os princípios científicos presentes na forma de organização do trabalho na sociedade (Saviani, 2003), buscando romper com as dualidades entre preparar para o trabalho ou para prosseguir os estudos; preparar para o trabalho manual ou para o intelectual; preparar para ser dirigente ou dirigido. O objetivo do IEP é garantir que, independentemente da habilitação, os técnicos formados pela escola compreendam as questões históricas e conceituais que permeiam a formação e o trabalho no Sistema Único em Saúde (SUS).

O IEP inclui os quatro eixos considerados fundamentais para a formação politécnica em saúde: Trabalho, Políticas, Saúde e Ciência. O conteúdo ministrado nos eixos visa oferecer aos alunos mecanismos que desenvolvam uma capacidade de pensar sua prática profissional com base em um contexto mais amplo, que exige um conhecimento crítico sobre o campo da saúde pública.

Além dos eixos, que representam as bases científicas, éticas, culturais e políticas que devem estar presentes na formação técnica em saúde, o IEP conta com uma estratégia pedagógica, denominada Trabalho de Integração (TI), que, como o próprio nome já indica, tem como objetivo principal promover a integração dos conteúdos dos eixos pedagógicos, aliado à aproximação com um campo de investigação. Dessa forma, o TI constitui um processo de prática investigativa, apoiado por um trabalho de campo sob orientação docente, que busca ampliar os cenários de ensino-aprendizagem dos alunos.

O TI é uma atividade estruturada em pequenos grupos de no máximo, dez alunos, subdivididos a partir da turma original da habilitação. Os docentes, ou preceptores, oferecem aos estudantes diversos temas, para que façam então a sua escolha, de acordo com seu interesse ou afinidade. O trabalho em pequenos grupos proporciona um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento e do percurso de aprendizagem do aluno. Em cada encontro, os alunos são estimulados a desenvolver registros do trabalho de pesquisa na forma de relatórios e resenhas, visando fortalecer a capacidade de sistematizar conhecimentos e expressá-los pela escrita. Essas experiências são registradas em um portfólio, juntamente com as atividades dos eixos temáticos.

De uma maneira geral, o portfólio está mais ligado ao mundo das artes visuais e da moda, apresentando-se como uma espécie de dossiê, no qual são agrupados documentos sobre determinado assunto que servem para apresentação de produções individuais ou coletivas (fotos, trabalhos, artigos, desenhos...). No campo da educação, tem sido utilizado como importante instrumento de acompanhamento e avaliação do processo formativo. O portfólio permite o registro e a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, e o acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pelo professor.

No TI, o portfólio reflete os caminhos e produtos construídos ao longo das atividades de articulação entre teoria e prática. Sua elaboração não segue um roteiro fixo, mas não é independente do processo educativo. Por isso, é preciso saber o que se quer alcançar: quais os objetivos de aprendizagem, as produções

significantes e os resultados que se espera visualizar. O importante é entender o dinamismo e a singularidade do portfólio como dispositivo avaliativo e tecnologia educativa que fortalece a criatividade, a autoavaliação, o desenvolvimento cognitivo e o potencial artístico e crítico dos alunos. (Fonseca e Pontes, 2009).

Além do portfólio, o TI tem como instrumento de avaliação a apresentação do trabalho de cada grupo por meio de seminários, que acontecem semestralmente, ao final do primeiro semestre e ao final do ano letivo. Os seminários são momentos pedagógicos muito ricos, pois, além de possibilitarem a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, estimulam também a troca entre os diversos grupos de TI. Trata-se de um momento em que o exercício do trabalho em grupo se torna mais concreto, e os estudantes têm a oportunidade de experimentar e superar os desafios de realizar um trabalho coletivo. O conteúdo e o formato de apresentação dos trabalhos são definidos pelos grupos e podem ser os mais variados: vídeo, charge, exposição fotográfica, animação, teatro etc.

O maior desafio dessa prática pedagógica é fazer os estudantes se envolverem com a proposta a ponto de poderem protagonizar o trabalho. Além disso, ao sistematizarem os conhecimentos apresentados nos eixos, os alunos confirmam a importância de que tais conhecimentos sejam abordados no tema proposto para o TI. Mas como fazer isso? Como dar sentido e significado a um tema, aparentemente duro, como a precarização do trabalho na saúde, para jovens que se encontram em uma fase da vida na qual muitas outras experiências e relações transcendem a preocupação com a prática profissional?

Para Marise Ramos (2013), uma das funções da escola é também educar os próprios interesses dos estudantes. Segundo a autora, um trabalho escolar comprometido com o conhecimento sistematizado não só pode propiciar um interesse maior do estudante, como também pode estimular o movimento de “questionar, pesquisar, relacionar, enfim, a um processo de aprendizagem que é significativo não porque o conteúdo se vincula formal e/ou artificialmente com situações cotidianas ou a obrigações escolares, mas porque tal conteúdo possibilitou compreender o mundo em que ele vive e que ele reconhece tal compreensão como uma conquista” (Ramos, 2013 p. 6).

O encontro entre o interesse de ensinar e o de aprender, necessário ao processo de aprendizagem, exige método e conteúdo. “As metodologias proporcionam as mediações necessárias a esse processo, enquanto a efetiva correspondência entre a teoria e sua capacidade explicativa do real dá sentido aos conteúdos curriculares.” (Ramos, 2013, p. 6). A questão que se coloca ao estudar o mundo

do trabalho é se essa proposta propicia uma abordagem dos conteúdos de forma que eles ganhem vida produtiva, social, cultural e histórica:

Os conteúdos se manifestam aos estudantes, então, como conhecimentos entranhados nos processos produtivos materiais e não materiais, assim como nas transformações científico-tecnológicas e nas relações políticas, culturais e sociais concretas. Tais processos podem se constituir como mediações da prática pedagógica, vindo a ser estudados como momentos históricos da produção social da existência humana. (Ramos, 2013, p. 5)

No caso do TI “Precarização do trabalho na saúde e a situação dos técnicos de laboratório”,¹ o objetivo foi o de investigar como a precarização do trabalho na saúde tem afetado esses trabalhadores, buscando colaborar para uma reflexão sobre a reestruturação produtiva e suas consequências: desemprego, precarização estrutural do trabalho, perda de direitos etc., e, mais especificamente, qual o impacto dessa mudança para os técnicos de laboratório.

A proposta metodológica do TI idealizado pelo Lateps e pelo Nuted, da ESPJV/Fiocruz é que os alunos sejam autores, produtores, diretores e editores de um vídeo sobre o tema da precarização do trabalho na saúde por meio do qual se formule um processo de investigação mais amplo sobre os trabalhadores técnicos de biodiagnóstico, que inclua discussões teóricas e levantamento bibliográfico, historiográfico e iconográfico.

A prática investigativa – que equivale à etapa de pré-produção do vídeo – compreende leituras e debates sobre autores que discutem as transformações do mundo do trabalho e suas consequências para os trabalhadores, fazendo referência aos conteúdos já estudados no eixo Trabalho. Nessa etapa, procuramos trazer ainda exemplos de como a reestruturação produtiva e a precarização do trabalho estão presentes no próprio cotidiano dos estudantes, seja por meio de uma apresentação sobre a diversidade de vínculos presentes na gestão do trabalho das instituições de saúde, ou de vídeos institucionais de laboratórios de análises clínicas veiculados na mídia, que ressaltam as vantagens da flexibilização do trabalho, associando-a à qualidade dos serviços prestados.

¹ Este trabalho está vinculado a dois outros estudos anteriores, também realizados com estudantes das turmas de Análises Clínicas. O primeiro buscou uma reflexão sobre a construção histórico-social do trabalhador técnico: o que significa ser um trabalhador técnico? Qual o panorama atual do trabalho técnico de laboratório? Essas questões pretendiam estimular os estudantes a pensar sobre sua formação e sua prática como futuros técnicos de laboratório. Já segundo estudo abordou o impacto das tecnologias no trabalho dos técnicos de laboratório.

Em paralelo às leituras e às discussões mais focadas no mundo do trabalho, buscamos exibir filmes que, além da temática trabalho, tragam narrativas diversas sobre questões da juventude, tais como relacionamentos afetivos, ética, sexualidade e vocação profissional. Acreditamos que esse exercício funciona como um dispositivo audiovisual de fomento à imaginação e à criatividade, sensibilizando os alunos a encontrarem uma forma própria de contar suas histórias.

O TI "Precarização do trabalho na saúde": audiovisual e politécnica

Por que uma produção audiovisual e não outro recurso tecnológico? A utilização da imagem, sobretudo do cinema, da televisão e da internet, na educação não é algo novo, especialmente com o avanço dos recursos tecnológicos, essa, que era só uma possibilidade, está se concretizando na maioria das escolas. A questão, no entanto, é a forma como essa incorporação vem sendo realizada, pois a análise meramente conteudística e o fetiche pela técnica contribuem para o ocultamento das relações que estão para além do visível e do aparente.

Na perspectiva politécnica, o audiovisual na educação cumpre importante papel na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico, unindo elaboração crítica sobre a realidade e sensibilidade. O audiovisual na educação se articula com diversos campos de conhecimento, em especial com a história, a filosofia, a literatura e as artes de modo geral. Além de se realizar como crítica à sociedade produtora de mercadorias, incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, dando conta de um conteúdo inovador para a formação de nível técnico em saúde.

Construir uma imagem é usar de artifícios. A crença na realidade da imagem é desmontada quando se deixa de ser mero consumidor. Da mesma maneira, o domínio das técnicas e das ferramentas de produção deixa de ser exclusivo quando se compactua com as técnicas de fabricação da ilusão da realidade que é a imagem. Entretanto, a "imagem maquiada, remodelada, aparada em suas arestas e conflitos e, principalmente, divulgada, passa a ter valor de verdade. Nossa crença na imagem não é mais uma questão de razão, é uma questão de fé" (Lobo, Ferreira e Galvão, 2009, p. 61-62).

Ainda que a produção de imagens, no mundo global, não se restrinja apenas a grandes proprietários, a dificuldade é se libertar dos padrões estabelecidos, que ditam determinados formatos e concepções. Como, então, criar espaços para

contrastar essa realidade? É possível pensar a imagem em outra perspectiva, ou seja, aquela que subverta a lógica do espetáculo?

Certamente não há resposta simples para uma problemática contemporânea que se revela mais complexa a cada aparato tecnológico inventado, a cada novo modelo de câmera lançado. Todavia, a provocação imediata que essas indagações suscitam nos leva a refletir sobre a forma de produção de imagens ou, melhor posto, a forma como se produz. É nesta perspectiva que o TI sobre a precarização do trabalho entende a elaboração de uma produção audiovisual com os jovens do ensino médio: tendo como referência a educação politécnica, a realização de um vídeo não passa apenas pelo domínio das tecnologias de produção, reprodução e difusão das imagens, mas também pelos fundamentos socioculturais que incidem sobre o uso e a produção massiva das imagens no mundo contemporâneo. Nesses termos, a utilização das câmeras e das ilhas de edição não se separa do processo de elaboração/formulação teórica: a forma como se produz não se separa do conteúdo da produção.

Nesse sentido, é fundamental que a metodologia de ensino audiovisual (vídeos, filmes, documentários, clipes, sítios etc.) seja resultado de um processo coletivo de produção que inclua a construção do argumento e roteiro por meio de pesquisa, filmagem, produção e edição. A produção audiovisual nas atividades pedagógicas investe na elaboração do roteiro cinematográfico como um instrumento de reflexão sobre as ideias para, posteriormente, transformá-las em imagens. Pensar no que filmar, como filmar e para que filmar são exercícios centrais numa época que a imagem se absolutizou e se tornou quase inquestionável. Nessa perspectiva, as etapas descritas a seguir são coletivamente construídas para a elaboração do vídeo.

O roteiro cinematográfico é a expressão escrita das ideias em ordem cronológica. Ele tem peculiaridades não encontradas em nenhum outro tipo de escrita: a história contada em palavras só tem como objetivo ceder lugar as imagens; é ele um primeiro passo para um vídeo. A ideia inicial de um vídeo pode partir das mais variadas motivações, emocionais ou racionais. Ele pode ser inspirado em fatos históricos, em reflexões a partir de frases ouvidas, de imagens, de uma notícia, de sonhos etc.

Luis Buñuel, cineasta surrealista, tinha nos sonhos suas inspirações, ou seja, os dispositivos de suas histórias:

Esse amor louco pelo sonho, pelo prazer de sonhar, totalmente desprovido de qualquer tentativa de explicação, é uma das atra-

ções profundas que me aproximaram do surrealismo [...]. Mais tarde, introduzi sonhos em meus filmes, tentando evitar o aspecto racional e explicativo que apresentam na maioria das vezes. Disse um dia a um produtor mexicano, que não gostou nada dessa brincadeira: “Se um filme for muito curto, introduzirei um sonho nele”. (Buñuel, 1982, p. 127)

No ano de 2012, o TI “Precarização do trabalho na saúde” realizado com a turma de dez jovens estudantes do segundo ano do Ensino Médio Técnico em Análises Clínicas, na modalidade de currículo integrado, teve como produto final o vídeo chamado *Alienado*,² que conta a trajetória de Abel Venâncio, um técnico de laboratório narrando sua história e rotina de trabalho. Enquanto apresenta sua vida, são mostradas as condições precárias de trabalho de Abel e como sua vida pessoal e familiar são afetadas pelo trabalho, sem que ele se perceba. O roteiro, nesse caso, foi motivado por questões emocionais e ao mesmo tempo históricas, porque traz à tona preocupações de futuros técnicos em saúde no que diz respeito ao seu lugar no mundo do trabalho flexível e precarizado.

O exercício de roteirização para esse vídeo objetivou a construção de um esquema fílmico, ou seja, uma espécie de lista de sequências com uma breve descrição das ações já na ordem em que apareceriam no roteiro final. A escaleta, ou roteiro escalonado, não contém os diálogos, os detalhes das cenas, a reação dos personagens etc.

Esse processo permite a imersão dos alunos na estruturação do drama, ou seja, na busca dos dispositivos, no desenho dos personagens, na aparição do conflito, na superação do herói, na moral suscitada e na finalização da história (Mamet, 2001). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da escaleta em roteiro audiovisual permite aos alunos a pesquisa de espaços, personagens, cenários, figurinos, sons, climas... Pouco a pouco, essas indicações aparecem bem definidas nos roteiros, e o então texto cede lugar às imagens.

Outra etapa desenvolvida após a finalização do roteiro e suas diversas revisões e tratamentos é a decupagem. Decupar significa recortar; portanto, decupar uma ação significa recortá-la do texto convencional, em “pequenos fragmentos”,

² Além de ter sido selecionado para apresentação na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (*Anped*) em 2012, o vídeo, publicado em 15 de novembro de 2012, foi exibido no Canal Futura no programa Salto para o Futuro, que aborda as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 27 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/culturapolitecnica>. Acesso em: 10 ago. 2016.

em “pedaços de imagens”. Nesse momento, é fundamental o conhecimento das noções básicas que norteiam e compõem a narrativa e a linguagem cinematográficas. Assim como produzir uma redação ou um artigo, produzir um filme requer domínio de composição não de palavras, mas de imagens. São introduzidas noções de fotografia, edição, montagem e finalização. Essa fase é especificamente de cortes e desmontagens. Um filme é uma obra fragmentada e descontínua, concebida e realizada em pequenas partes. Somente quando finalizado, na fase de montagem, retomar a sua forma contínua. Concebido desde o seu nascimento como um conjunto de elementos, o filme será fabricado por pequenas unidades, denominadas planos (Marques, 2007, p. 27-28).

A escolha dos planos, do posicionamento da câmera, da fotografia, do som, da entrada e saída dos personagens são composições das cenas, destinadas a transmitir sensações. Compor uma imagem é um jogo de técnicas, técnicas essas pensadas e planejadas de acordo com os interesses de quem as idealizou. “Se eu usar um *closed*³ neste plano vou criar a emoção para ele sorrir no próximo plano!” A fala desse aluno durante um exercício de decupagem ilustra a percepção de que o encadeamento de planos cria emoções e sensações que, em última instância, compõem o drama.

Feito o roteiro e finalizada a decupagem, inicia-se a preparação e o planejamento para as filmagens. Na etapa da pré-produção, os alunos se dividem em equipes, de acordo com o interesse nas diversas áreas de realização: direção e assistência, atuação, fotografia, direção de arte, edição e montagem, sonoplastia etc. Quando a filmagem acontece, tudo está devidamente pensado, com todas as equipes prontas no local. Esse é, finalmente, o momento de apertar o *play*. Ao final das filmagens, o material fica sob responsabilidade da equipe de finalização. A pós-produção/finalização inclui as etapas de edição, montagem, mixagem e, na maioria dos casos, da divulgação e distribuição da obra.

Quase como uma brincadeira, *Alienado* foi construído nessas bases metodológicas: familiarizar os alunos com as possibilidades da linguagem audiovisual, dentro de uma dinâmica que reunisse teoria e prática, para propor uma leitura crítica da sociedade em que se permite discutir o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura em termos históricos, filosóficos, sociológicos e estéticos.

³ *Closed* é um tipo de plano em que a câmera focaliza apenas o rosto da personagem.

Luz, câmera e ação: algumas reflexões...

Essa experiência nos mostrou que a realização de uma produção audiovisual assume um papel protagônico no processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente daquilo que o senso comum pode classificar como um mero fetiche tecnológico, um substitutivo da produção e síntese textual, a elaboração de um vídeo pode proporcionar um “ir além” dos saberes da formação geral e técnica, na medida em que promove uma ressignificação dos conhecimentos apreendidos pelos estudantes, à luz de suas experiências, significados e visões do mundo do trabalho e do trabalhador técnico.

Nessa experiência, os alunos passaram de espectadores a produtores, demarcando uma produção autoral e coletiva. E foram além de produtores, atores do vídeo e da vida real, porque puderam se reconhecer como sujeitos produtivos a partir da projeção do cotidiano de um trabalhador técnico da saúde submetido à precarização do trabalho, com todas as contradições presentes no contexto do capitalismo flexível.

O resultado mais imediato é uma reflexão crítica acompanhada de uma desmistificação da cultura do trabalho hoje hegemônica e amplamente difundida pelo senso comum, na qual aspectos como a empregabilidade do trabalhador e a flexibilidade do processo e das relações de trabalho seriam inovações necessárias, sinônimos de eficiência e sucesso para os trabalhadores, que devem adaptar-se aos novos modos de produção no capitalismo. Ao contrário disso, a precarização tem acarretado perda de direitos trabalhistas, fragilidade na capacidade de organização e luta dos trabalhadores, além de contribuir para o aumento de uma série de patologias psíquicas relacionadas ao trabalho.

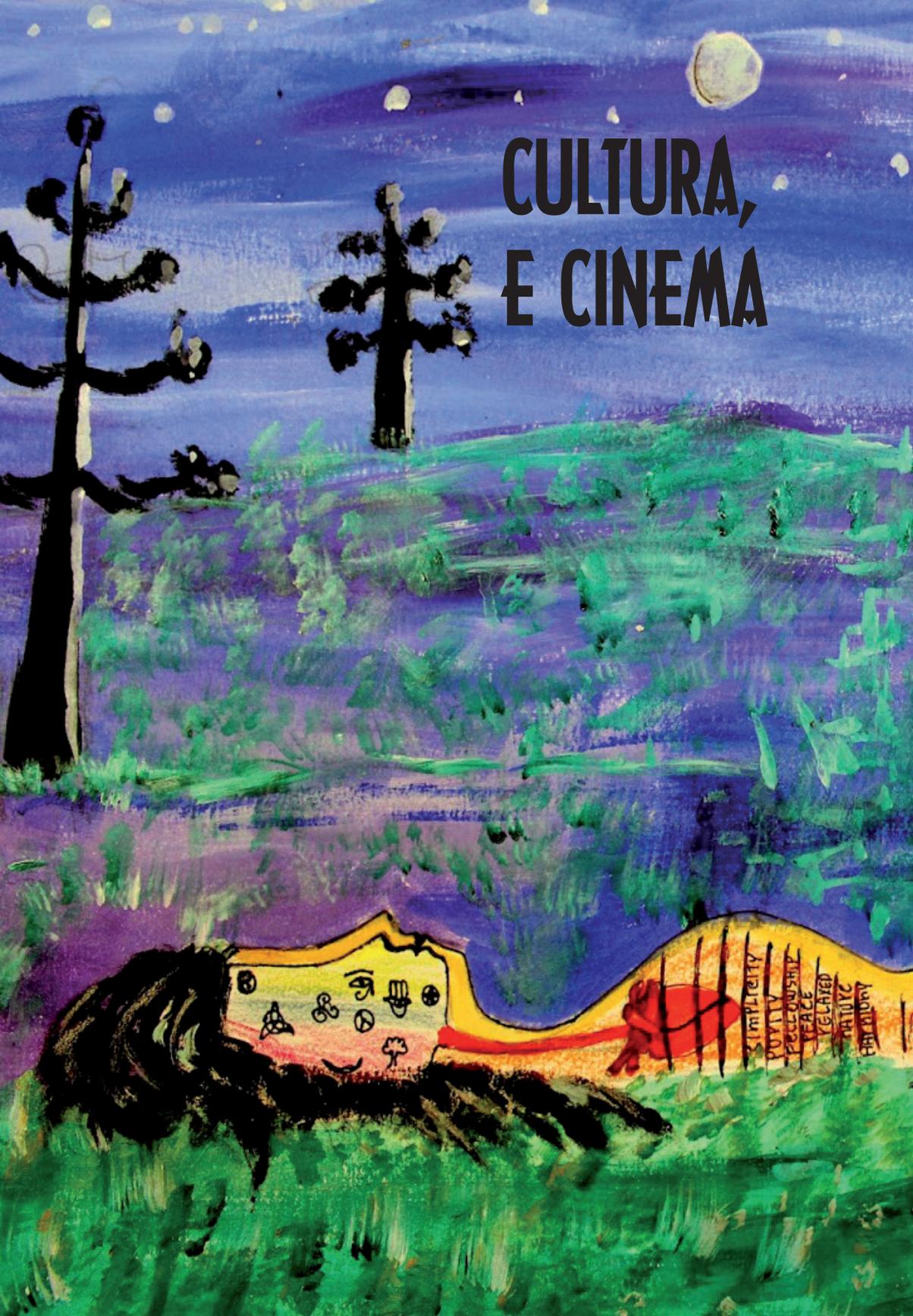
Outro aspecto a ser destacado é a dimensão coletiva da criação. O processo de divisão em equipes em um primeiro momento pode parecer ratificar a divisão do trabalho e o conhecimento de apenas uma das etapas de produção do vídeo, mas, na prática, revela que o momento da filmagem é o *locus* de integração das equipes, é o espaço de realização de um trabalho que deve ser partilhado e compartilhado por todos.

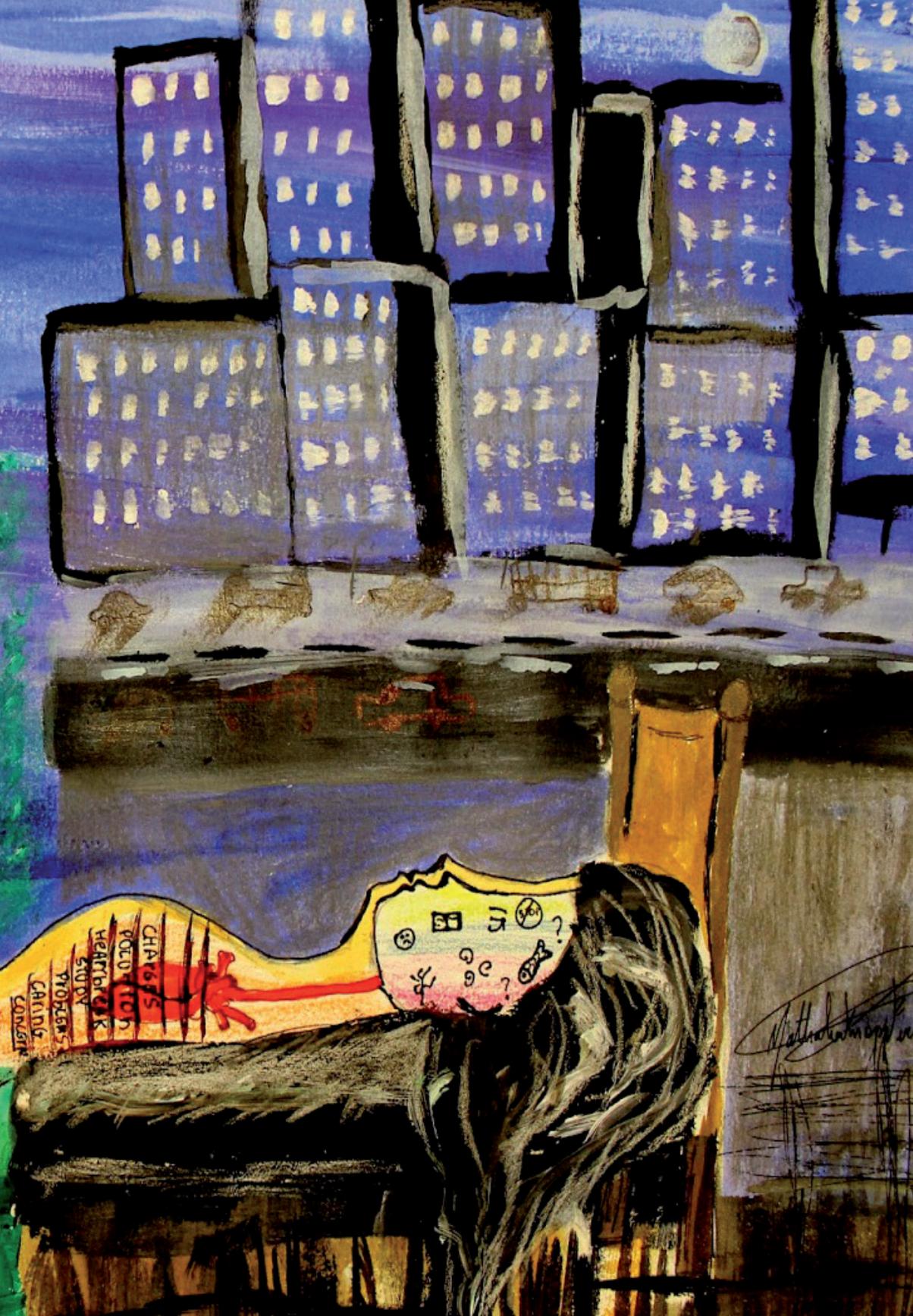
A frase “luz, câmera e ação”, para além de traduzir um momento central no formato audiovisual, no âmbito do TI representa a efetivação do trabalho coletivo de jovens alunos que uniram a reflexão à ação e o conhecimento à imaginação e à criatividade.

Referências bibliográficas

- BUÑUEL, Luis. *Meu último suspiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- FONSECA, Angélica F.; PONTES, Ana Lúcia M. *Guia dos alunos*. Rio de Janeiro, 2009. (Mimeo.).
- LOBO, Roberta; FERREIRA, José B.; GALVÃO, Gregório A. Educação politécnica e produção audiovisual: experiências com o curso técnico de nível médio em saúde. In: MONKEN, Maurício; DANTAS, André Vianna (org.). *Estudos de politecnia e saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. v. 4, p. 49-76.
- MAMET, David. *Três usos da faca*. Sobre a natureza e a finalidade do drama. São Paulo, Civilização Brasileira, 2001.
- MARQUES, Aída. *Ideias em movimento: produzindo e realizando filmes no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- PONTES, Ana Lúcia M.; FONSECA, Angélica F. Iniciação à educação politécnica em saúde: uma proposta de formação de técnicos em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 559-569, nov. 2007-fev. 2008.
- _____; _____. *Sistema de acompanhamento e avaliação da Iniciação à Educação Politécnica em Saúde (IEP) 2009*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.
- RAMOS, Marise N. *Novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

CULTURA, E CINEMA





CHANGES
POLITICIAN
HEALTHCARE
STUDY
PROGRAMS
CANNIS
CONSENT

Matthew...

"TERRA EM TRANSE" E O GOLPE DE 1964

José Victor Regadas Luiz

Chega de criticar o cinema, é preciso transformá-lo.

Glauber Rocha

O ano de 2014 no Brasil transcorreu sob muitos aspectos à sombra do ano de 1964.¹ Por ocasião dos cinquenta anos do golpe militar fermentaram inúmeros debates, como há muito não se via, sobre o sentido histórico desse episódio cujas sequelas sociais, políticas e culturais – como também não tardou a ficar evidente – ainda hoje latejam em nossa sociedade. Antigas polêmicas voltaram a ocupar espaço nos noticiários televisivos, nos cadernos de jornal, nas prateleiras de livrarias, nos seminários acadêmicos, em manifestações de rua, nas mesas de bar e nos sofás das casas.

O momento catártico, alimentado rotineiramente pelas revelações extraídas dos testemunhos feitos às comissões da verdade, foi galvanizado ainda pela eletrificada atmosfera política do país, que reverberava a eclosão dos gigantes protestos de 2013 e antecipava as turbulentas ondas de choque de uma das mais acirradas disputas eleitorais desde o fim da ditadura, e a subsequente redemocratização. Não por acaso, como em um curto-circuito histórico em que passado

¹ Este ensaio foi concluído em dezembro de 2014, portanto, quase dois anos antes da consumação do golpe de estado de 2016, que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Desde então aquilo que se afigurava como grotesca farsa, tragicamente, impôs-se como realidade. Mais uma vez, esperamos que os chamados de Glauber Rocha sejam ouvidos e o cinema brasileiro pegue em armas.

e presente se encontram para um acerto de contas, fantasmas esquecidos à sombra do tempo, mas jamais dissipados, puderam uma vez mais desfilar à luz do dia, evocando antigos hinos, bradando velhas palavras de ordem, empunhando surradas bandeiras. Foi assim que, em pleno ano de 2014, assistimos bestificados à reedição farsesca das trágicas marchas de 1964 que, em nome da Família, de Deus, da Liberdade e da Pátria, clamaram pela Redenção que somente as duras solas dos coturnos e as reluzentes pontas dos cassetetes podem dar.

Toda a patética comicidade desse cortejo de símbolos aparentemente tão anacrônicos – precisamente por serem símbolos apenas e não coturnos e cassetetes de fato – não deve nos fazer, porém, subestimar o tortuoso, mas insinuante movimento em curso de ressignificação do passado com claras intenções de intervenção no presente. Como nos ensina Walter Benjamin (1994) em suas conhecidas “Teses sobre o conceito de história”, quando o presente está em risco também o passado é ameaçado: “para ambos o perigo é o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante” (1994, p. 224). É nesse sentido que a sua recomendação de se “escovar a história a contrapelo” se torna incontornável. Toda luta contra a opressão no presente deve ser indissociável, portanto, da luta pela salvação do passado – afinal a vitória atual dos opressores não ameaça apenas os vivos, mas igualmente os mortos, pelo esquecimento ao qual os relega e pela falsificação que os captura e os sujeita em seu favor.

Uma das formas mais poderosas de interpretação e mesmo de ressignificação dos fatos históricos, graças à sua capacidade de difusão social bem como ao seu potencial de penetração no imaginário coletivo, é o cinema. No ambiente de ebulição provocado pelas numerosas disputas acerca do sentido do Golpe de 1964 (quando a simples proposta de mudança do nome de avenidas, ruas e pontes batizadas pelo regime militar gerou grande celeuma nas seções de cartas dos leitores de importantes jornais, e em que se presenciou o desfile um tanto *kitsch* de viúvas da ditadura nos grandes centros urbanos), talvez o regresso silencioso à antiga poltrona dos cinematógrafos, a fim de examinar o modo como o cinema tratou o tema, possa projetar alguma luz sobre o debate. Nas páginas a seguir, proponho repensar o sentido do Golpe de 1964 a partir da análise do filme *Terra em Transe*, de Glauber Rocha, lançado em 1967, às vésperas, portanto, da imposição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que não somente lançou uma pá de cal nos vestígios da intensa mobilização política e social que o golpe de Estado havia interrompido quatro anos antes, quando os gorilas fardados baixaram os porretes de imediato nas organizações da classe trabalhadora, mas também pôs

fim a um dos períodos mais ricos e efervescentes da produção cultural e artística do país, época em que o Brasil, nas palavras de Roberto Schwarz, encontrava-se “irreconhecivelmente inteligente” (2005, p. 21).²

Antes, no entanto, de iniciar a minha exposição, gostaria de discorrer brevemente sobre uma questão de método. É bastante comum, infelizmente, com exceção louvável de alguns poucos e reduzidos nichos acadêmicos, que a análise de filmes seja percebida ainda como uma forma acessória de se atingir uma compreensão sobre a realidade social. No mais das vezes, o cinema forneceria somente indicações e referências ilustrativas de processos históricos que, para serem adequadamente entendidos, deveriam ser abordados de outras maneiras (ditas, talvez, mais científicas). O cinema, dessa forma, não raro tem sido tratado apenas como um registro (“literário” no caso da ficção, e “documental” nos demais) da realidade social, cujo significado mais profundo só poderia ser adequadamente decifrado a partir de um exame concreto, que, a rigor, prescindiria mesmo do estudo da forma cinematográfica mediante a qual aqueles conteúdos históricos seriam arranjados e dispostos numa composição audiovisual. O cinema, assim, está longe de ser reconhecido como um objeto de estudo válido por si só para se acessar a realidade social. Questões afeitas à linguagem e à forma cinematográfica, e que supostamente diriam respeito a preocupações “meramente” estéticas,

² Roberto Schwarz chega mesmo a falar em “anos de *Aufklärung* popular”, quando “aclimatizou-se na fala cotidiana, que se desprovincianizava, o vocabulário e também o raciocínio político da esquerda” (2005, p. 12). Dissertando sobre as consequências do Golpe de 1964, Schwarz argumentaria também que, “cortadas naquela ocasião as pontes entre o movimento cultural e as massas, o governo Castelo Branco não impediu a circulação teórica ou artística do ideário esquerdista que, embora restrita, floresceu extraordinariamente. Com altos e baixos esta solução de habilidade durou até 1968, quando nova massa havia surgido, capaz de dar força material à ideologia: os estudantes, organizados em semiclandestinidade. Durante esses anos, enquanto lamentava abundantemente o seu confinamento e a sua impotência, a intelectualidade de esquerda foi estudando, ensinando, editando, filmando, falando etc., e sem perceber contribuía para a criação, no interior da pequena burguesia, de uma geração maciçamente anticapitalista. A importância social e a disposição de luta nessa faixa radical da população revelam-se agora [o autor escreve estas linhas no exílio em 1969], entre outras formas, na prática de grupos que deram início à propaganda armada da revolução. O regime respondeu, em dezembro de 1968 [data do AI-5], com o endurecimento. Se em 1964 fora possível à direita ‘preservar’ a produção cultural, pois bastava liquidar o seu contato com a massa operária e camponesa, em 1968, quando os estudantes e o público dos melhores filmes, do melhor teatro, da melhor música e dos melhores livros já constituem massa politicamente perigosa, será necessário trocar ou censurar os professores, os encenadores, os escritores, os músicos, os livros, os editores – noutras palavras, será necessário liquidar a própria cultura viva do momento” (2005, p. 9-10).

ora seriam taxadas como perfumaria dispensável, ora seriam relegadas a outros campos do conhecimento, como literatura e comunicação, também eles supostamente menos interessados, senão como um pano de fundo igualmente acessório, na compreensão de questões históricas, políticas e sociais.³

Diferentemente dessa redutora abordagem, pretendo examinar o filme *Terra em Transe* em seus próprios termos. Nesse sentido, minha preocupação fundamental é entender como seu diretor, Glauber Rocha, trabalhou cinematograficamente o evento histórico “Golpe de 1964”, não tanto para cotejar a sua leitura dos fatos com os “fatos em si” – tarefa que, se não totalmente destituída de sentido, torna até certo ponto irrelevante a própria análise fílmica –, mas principalmente para compreender como, a partir de uma determinada concepção estético-política, substancializada imagética e sonoramente numa película, ele foi capaz de propor uma interpretação original (e, por isso mesmo, tão polêmica em sua época e ainda hoje), feita no calor das circunstâncias, sobre aqueles acontecimentos, interpretação essa que, ademais, teve grande repercussão nos meios intelectuais brasileiros de então, tanto na esfera artística (o filme foi um divisor de águas na produção cultural brasileira, representando ao mesmo tempo um ponto máximo dos movimentos artísticos, dentre os quais se destacava o Cinema Novo, e um iniciador de novos caminhos, a exemplo do cinema marginal e do tropicalismo) quanto na esfera propriamente acadêmica (o pensamento político, sociológico e historiográfico do período sobre o subdesenvolvimento e o fenômeno populista no Brasil e na América Latina, por exemplo, traz inúmeros pontos de contato com a crítica tecida pelo cineasta baiano).

Nesse sentido, as análises que desenvolverei seguem o seguinte percurso: em primeiro lugar, procurarei delinear brevemente o contexto político e social vivido no Brasil no período, dando especial ênfase à forma como o próprio campo cinematográfico brasileiro se inseria nessa atmosfera, buscando, por um lado, contribuir com respostas para os problemas mais amplos do país, e, por outro lado, encontrar soluções para os problemas particulares do próprio campo, que

³ Embora existam muitos diálogos *florescentes* entre os campos disciplinares das ciências sociais, da literatura e do cinema no país, infelizmente eles ainda são minoria e enfrentam muitas resistências dentro da academia. Em todo caso, tais diálogos se devem hoje muito mais ao reconhecimento do campo das ciências sociais por parte de estudiosos da literatura e do cinema do que o contrário, numa certa inversão de sinais, visto que algumas das interpretações mais originais do processo formativo da sociedade brasileira partiram de pensadores das ciências sociais que tinham a cultura e a arte como objeto de estudo privilegiado, por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Candido e o próprio Roberto Schwarz.

não podiam ser dissociados daquele contexto mais geral (ademais, como veremos, uma das marcas do debate no meio cinematográfico do período foi justamente a percepção de que os problemas não apenas econômicos, mas estéticos do cinema nacional estavam profundamente condicionados pelos problemas sociais e políticos do país, não sendo, pois, uma questão de cunho setorial apenas, porém, estrutural); em segundo lugar, abordarei a perspectiva política e estética de Glauber Rocha, principal expoente do grupo cinemanovista, singularmente expressa em seu ensaio *Estética da fome*, para em seguida examinar em detalhe o seu filme *Terra em Transe*, a fim de notar como a organização formal e estética do filme, paralelamente ao conteúdo narrativo enunciado, pôde incorporar em som e imagem as tensões políticas e sociais mais fundamentais da época – cuja solução trágica e catastrófica tanto no filme quanto na vida real foi o golpe de Estado que encerrou um período de intensas lutas sociais por emancipação popular – ao mesmo tempo em que antecipou, com a pujança e a lucidez de que por vezes somente a arte é capaz, os caminhos da “modernização conservadora” que o país trilharia dali para frente (e não se sabe até quando).

1.

O primeiro momento – e talvez o único até o momento – na história do Brasil em que as atividades culturais estiveram firmemente enlaçadas às propostas de transformação radical da sociedade teve lugar durante os anos 1960, principalmente no período em que João Goulart tomou posse do cargo de presidente da República, em 7 de setembro de 1961, até o golpe armado que o depôs, em 1º de abril de 1964. Essa época, marcada por intensa comoção social e polarização política em torno das chamadas “reformas de base”,⁴ foi o palco para a eclosão de diversos movimentos de vanguarda artística dedicados à luta

⁴ Algumas das reformas mais expressivas propostas por Goulart foram as reformas agrária, urbana, fiscal e tributária, que pretendiam, respectivamente, combater o latifúndio, com a desapropriação de terras sem o pagamento de indenizações; melhorar as condições de habitação para a classe trabalhadora e eliminar a especulação imobiliária; diminuir a remessa de lucros das empresas estrangeiras; e instituir o imposto de renda progressivo. Tais reformas, unidas sob a “bandeira unificadora” do projeto nacional-popular do governo Goulart, visavam, por um lado, atacar as fontes do subdesenvolvimento econômico e social brasileiro, ou, o que vale dizer, por conseguinte, atacar os interesses imperialistas dos Estados Unidos, que limitavam o processo de industrialização e modernização independente do país, e, por outro lado, criar as condições indispensáveis para o fortalecimento e a ampliação da participação dos trabalhadores nos rumos políticos do país. É nesse sentido que o Golpe de 1964 significou, sobretudo, um golpe contra as reformas sociais e políticas de base e contra a incipiente democracia brasileira (Toledo, 1982, 2014).

política, que, como disse certa vez o cineasta Cacá Diegues, “só foram uma parte de um largo processo de transformação da sociedade brasileira que, por extensão, alcançou o cinema” (Diegues, 1997, p. 272).

A emergência do Cinema Novo, nesse sentido, torna-se indissociável desse contexto de mudança deflagrado com o projeto de reformas sociais que pautava o programa de governo nacionalista e popular de João Goulart. Da mesma maneira, também o fim dessa proposta de cinema de vanguarda, cujo principal idealizador e realizador foi Glauber Rocha, pode ser considerado resultado, embora póstumo, do golpe armado que tomou de assalto às instituições democráticas brasileiras. Isso porque, não foi exatamente com o Golpe de 1964, mas somente em dezembro de 1968, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, que a cúpula militar instaurou de uma vez a ditadura de fato e de “direito” como forma permanente de governo, intensificando a censura e a perseguição aos dissidentes políticos do novo regime.⁵

De qualquer forma, desde os anos 1950 o campo cinematográfico já constituía um espaço privilegiado para debates sobre a cultura brasileira e o processo de

⁵ Entre as medidas de exceção editadas pelo ato (que era “institucional”, na medida exatamente em que se legitimava pelo “poder constituinte originário” do Alto Comando Militar) estavam: o poder do Executivo de decretar o recesso do Congresso Nacional, de intervir nos governos dos demais entes federativos, de *suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos, de cassar mandatos eletivos, de demitir e aposentar sumariamente* funcionários públicos e de revogar o *habeas corpus* nos casos de crimes políticos. Finalmente, o ato em si mesmo, e todas as ações do Estado nele apoiadas, não podia ser sujeito à apreciação judicial. Como dito antes, até a promulgação do AI-5, segundo Roberto Schwarz (2005), a censura militar ainda não havia interferido significativamente na “hegemonia cultural de esquerda”; somente a isolara da classe trabalhadora e dos setores populares, como ocorreu com os Centros Populares de Cultura (CPCs), a União Nacional dos Estudantes (UNE) – que, além de ter a sede incendiada, teve muitos de seus membros perseguidos, principalmente aqueles ligados ao movimento sindical – e o Partido Comunista Brasileiro (PCB). A liberdade de produção cinematográfica, contudo, de início foi relativamente mantida. Até mesmo *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, indicado pelo governo Goulart, às vésperas do golpe de 1964, para representar o Brasil no XVII Festival Internacional de Cinema de Cannes, conseguiu, após ligeiros contratemplos, ser apresentado no exterior e no Brasil. Apenas com a criação do Instituto Nacional do Cinema (INC) em 1966, a censura sobre o cinema foi definitivamente institucionalizada, e a mesma facilidade já não teve *Terra em Transe*, que, em 1967, embora os órgãos de censura ainda não tivessem radicalizado a repressão, teve sua exibição proibida por longos meses e por muito pouco conseguiu deixar o país para ser apresentado internacionalmente (sobre a criação do INC, ver Simis, 1996; sobre os incidentes em torno da censura aos dois filmes de Glauber Rocha, ver Escorel, 2014).

modernização e industrialização pelo qual atravessava o país.⁶ Contudo, somente no final dessa década tal debate adquiriria os contornos que levaram à ruptura do Cinema Novo. Naquele momento, as posições sobre o tema cindiram-se numa evidente polarização entre “universalistas”, isto é, cineastas, produtores e críticos que desejavam construir um cinema nos moldes estéticos e tecnológicos da indústria cultural estrangeira, ou seja, a estadunidense; e “nacionalistas”, entre os quais estavam intelectuais e críticos de renome, como Paulo Emílio Salles Gomes e Alex Viany, que possuíam um espaço cativo nos cadernos de cultura de alguns dos principais jornais do Brasil, e cineastas como Nelson Pereira dos Santos, que defendiam um cinema autônomo adaptado às condições de produção no Brasil (Ramos, 1983).⁷

A princípio, nacionalistas e universalistas apoiavam-se nas teses desenvolvimentistas em voga na época, com a diferença que aqueles faziam uso delas apenas taticamente, ao passo que estes eram seus adeptos incondicionais. Esse traço em comum, no entanto, logo iria desaparecer com o acirramento das posições na passagem para a década de 1960, quando os nacionalistas fortaleceram-se com a adesão de um jovem grupo de cineastas, composto, entre outros, por Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Andrade, Leon Hirszman, Cacá Diegues, Paulo César Saraceni e Walter Lima Júnior. Essa nova geração foi a principal responsável pelo abandono definitivo das teses desenvolvimentistas que orientavam o debate sobre cinema no país até o momento, impulsionado pelos “anos dourados” de deslumbre

⁶ É difícil definir uma data precisa a partir da qual o cinema começou a mobilizar o debate público em torno desses temas. Desde 1941, com a fundação da empresa Atlântida no Rio de Janeiro, a questão da ocupação do mercado cinematográfico tornou-se um assunto candente não apenas entre produtores e cineastas, mas também no governo. Em 1947, Jorge Amado, então deputado, formulou um projeto para a criação de um Conselho Nacional de Cinema, projeto que seria retomado mais tarde, porém sem sucesso, por Alberto Cavalcanti, já no segundo governo Getúlio Vargas (1950-1954). A essa época outras empresas de cinema produziam no país, como a Maristela, a Multifilmes e a principal, Vera Cruz. Contudo, somente em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), estabeleceu-se, com a criação do Grupo de Estudos da Indústria Cinematográfica (Geic), um canal para uma discussão mais abrangente do projeto. O cinema então passou a ser reconhecido como uma “questão de governo”, porém o Geic possuía apenas caráter consultivo, e pouco pôde fazer pelo desenvolvimento do cinema nacional. Em 1961, no início do governo João Goulart, o cinema passou a ser compreendido como um “produto de governo”, com a criação do Grupo Executivo da Indústria Cinematográfica (Geicine), ainda sob a influência do projeto desenvolvimentista anterior, mas no âmbito mais amplo de um programa nacional-popular de reformas (Simis, 1996; e Ramos, 1983).

⁷ Sobre os pontos de vista de Alex Viany, ver Viany, 1983; sobre os de Paulo Emílio Salles Gomes, ver Gomes, 1982; sobre as posições defendidas por Nelson Pereira dos Santos, ver Salem, 1987.

com o processo de modernização industrial e crescimento urbano vividos no governo de Juscelino Kubitschek. Em vez disso, os cinemanovistas, respaldados em um amplo leque de vanguardas artísticas de esquerda, em particular no movimento estudantil – a União Nacional dos Estudantes (UNE), por exemplo, chegou a cooperar com a produção do grupo por meio dos Centros Populares de Cultura –, propunham um cinema autoral e anti-industrial, não só por ser mais condizente com a realidade socioeconômica brasileira, cuja precariedade era nutrida pela total dependência da produção e da distribuição estrangeiras, mas até mesmo como condição básica para o surgimento de uma linguagem cinematográfica verdadeiramente nacional.

Três fatores contribuíram para a aceitação de suas ideias: em primeiro lugar, a falência da empresa paulista Vera Cruz, cujo empreendimento, o maior da indústria cinematográfica em toda a América Latina até ali, baseava-se no desejo de se fazer filmes no Brasil à semelhança de Hollywood (o que se mostrou técnica e financeiramente insustentável); em segundo lugar, o sucesso das vanguardas europeias, sobretudo o neorealismo italiano, e, mais tarde, também a *Nouvelle Vague* francesa, que demonstraram ser possível fazer cinema de qualidade com apenas “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, de acordo com o lema cinemanovista cunhado por Paulo César Saraceni (e alardeado por Glauber Rocha), contrário à perspectiva industrialista encarnada pela Vera Cruz e suas congêneres (Maristela, Atlântida etc.); e, por último, o ambiente de intensa agitação política pré-revolucionária e mobilização popular pelo qual ficou notabilizado o breve governo de João Goulart – ambiente no qual, de acordo com Ismail Xavier, “Glauber podia ser polêmico-revolucionário, sem soar delirante, pois estava efetivamente a encarnar a força produtora de uma nova era no cinema brasileiro” (2004, p. 11).

O fato de o país ainda viver numa época de “industrialização restringida” (Ortiz, 1988), com uma indústria cultural de modo geral rarefeita e uma produção cinematográfica bastante incipiente, sobretudo após a bancarrota da megaempresa paulista, não impediu, todavia, que concepções industrialistas de cinema ainda vicejassem largamente em diversos setores do cinema nacional, a despeito dos excelentes resultados obtidos pelas vanguardas europeias, no que se refere tanto à inovação estética quanto aos baixos custos de produção. A crítica dessa nova geração de cineastas (endossada pela geração nacionalista radical do período anterior) se dirigia, mais do que ao domínio avassalador de Hollywood sobre o mercado cinematográfico brasileiro (o que, diga-se de passagem, é uma

verdade ainda hoje resiliente), à idealização de uma modernidade puramente exterior presente nas propostas universalistas, essa “cultura ornamental”, conforme a chamara Ortiz, que mostrava bem “a defasagem entre esta modernização aparente e a realidade que salta aos olhos” (1988, p. 31), evidenciando, assim, não exatamente o grau de desenvolvimento dos países periféricos em relação aos países centrais, mas o seu inverso, isto é, o grau de sua subordinação, fazendo de todos nós, no famoso dizer de Sérgio Buarque de Holanda, “desterrados em nossa terra” (1995, p. 31).

Segundo Ortiz, em vez de o projeto de modernidade das nações desenvolvidas ser criticado na periferia do sistema, ele seria recebido como um ideal a ser realizado, de modo que “o pensamento crítico na periferia opõe o tradicional ao moderno de forma que muitas vezes tende a reificá-lo” (1988, p. 36): o fato de a modernidade aparecer como “ideias fora do lugar” tendia a *reforçar a legitimidade das elites tradicionais*, na medida em que essas apareciam como o seu sujeito putativo: a modernidade surgia como uma concessão das elites bem pensantes (Schwarz, 2000). Somente desse ponto de vista, por exemplo, pode-se compreender que parte considerável da esquerda brasileira tenha engrossado durante tanto tempo as fileiras supostamente “progressistas” de setores da burguesia nacional.⁸

2.

É preciso ter em mente esse quadro histórico de “desenvolvimento periférico” associado à exaltação acrítica de uma modernidade puramente abstrata, a fim de compreendermos o sentido que orientou a intervenção política do Cinema Novo, em particular da cinematografia de Glauber Rocha. A crítica cultural, política e social elaborada pelo grupo do Cinema Novo, sobretudo Glauber, surgiu inicialmente nesse contexto em que uma pretensa ideia de “aliança de classes”

⁸ Diversos setores dessa burguesia se diziam comprometidos com a defesa da legalidade democrática, apoiando, inclusive financeiramente, a campanha a favor do presidencialismo no referendo popular de janeiro de 1963. Esse referendo estava previsto na emenda constitucional que, em 1961, instituiu às pressas o parlamentarismo como forma de restringir os poderes de João Goulart, que logo deveria tomar posse do cargo de presidente, por ocasião da renúncia de Jânio Quadros. Tais setores, porém, não titubearam em incentivar o golpe militar assim que se sentiram ameaçados pelas manifestações populares em prol das reformas de base (Toledo, 1982, 2014).

turvava a compreensão dos antagonismos existentes na “correlação de forças” da política doméstica. Se, por um lado, a “questão nacional”, tal como formulada à época, permitia identificar com clareza, no plano internacional, uma “frente reacionária” baseada na unidade política dos propósitos imperialistas vigentes no pós-guerra, por outro, favorecia a idealização, no plano nacional, de uma “frente progressista” supraclassista, incorporando as classes populares e a mítica “burguesia progressista”, quando, de fato, os interesses políticos reais estavam fragmentados e dispersos de acordo com uma clivagem de classe. A ilusória crença alimentada por muitos intelectuais, políticos e militantes de esquerda nessa “aliança de classes”, que, supostamente, seria capaz de proteger a democracia e garantir a realização pacífica das reformas de base – aprofundando-as até que a “revolução burguesa” nacional se completasse, abrindo um novo horizonte de lutas, dessa vez em favor da revolução socialista, tal como a concepção etapista do momento pregava –, embora lhes tenha servido de alerta sobre as pretensões imperialistas estadunidenses, os cegou por completo quanto à impotência das promessas populistas de modernização.⁹

O movimento do Cinema Novo, nesse sentido, sem perder de vista a crítica ao domínio estrangeiro, e muitas vezes aprofundando-a, se recusaria a confraternizar com essa perspectiva de compromisso entre classes então hegemônica nas organizações de esquerda no Brasil. Em seu manifesto *Uma eztytyka da fome*, escrito em 1965, Glauber rejeitaria veementemente essa celebração acrítica da modernidade, reflexo, segundo ele, da mesma matriz conservadora da razão burguesa. Ele enfatizou que somente a partir da consciência do subdesenvolvimento e da fome era possível superar o estado de inanição em que vivia física e intelec-

⁹ Essa avaliação estaria presente também no ensaio “Cultura e política (1964-1969)”, de Roberto Schwarz, quando ele se detém criticamente na apreciação equivocada do Partido Comunista Brasileiro (PCB) sobre a situação política às vésperas do golpe: “Se o PC teve o grande mérito de difundir a ligação entre imperialismo e reação interna, a sua maneira de especificá-la foi seu ponto fraco, a razão do desastre futuro de 1964. Muito mais anti-imperialista do que anticapitalista, o PC distinguia no interior das classes dominantes um setor agrário, retrógrado e pró-americano, e um setor industrial, nacional e progressista, ao que se aliava contra o primeiro. Ora, esta oposição existia, mas sem a profundidade que lhe atribuíam, e nunca pesaria mais do que a oposição entre classes proprietárias, em bloco, e o perigo do comunismo. O PC entretanto transformou em vasto movimento ideológico e teórico as suas alianças, e acreditou nelas, enquanto a burguesia não acreditava nele. Em consequência chegou despreparado à beira da guerra civil” (2005, p. 12-13).

tualmente o brasileiro:¹⁰ “Somente uma cultura da fome, minando suas próprias estruturas, pode superar-se qualitativamente, e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência” (Rocha, 2004, p. 66). Segundo o cineasta, haveria no Cinema Novo um forte senso de que o atraso incivilizado da América Latina era reflexo do avanço civilizado dos países civilizados, e que o seu desenvolvimento tecnológico e industrial foi obtido à custa do “raquitismo filosófico” e do “estiolamento intelectual” dos países periféricos (Rocha, 2004, p. 64) – impingido antes pelo colonialismo europeu, e agora pelo neocolonialismo estadunidense –, sempre com a ajuda serviçal e a cumplicidade das elites locais: a modernidade deixa de ser um fato unívoco, uma narrativa legitimadora, para converter-se, na expressão conhecida de André Gunder Frank (1966), “desenvolvimento do subdesenvolvimento”. Nas palavras de Glauber Rocha:

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e, além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que, também sobre nós, armam futuros botes. O problema internacional da América Latina é ainda um pouco de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará sempre em função de uma nova *dependência*. (2004, p 64; grifado no original)

A estética da fome proposta pelo cineasta não deveria ser somente um retrato da miséria e do atraso brasileiros; deveria ela também ser expressão desse atraso e dessa miséria. Dessa dualidade, conforme escreveu o crítico de cinema José Carlos Avellar, “resulta um cinema não sobre a fome, mas nascido dela” (1995, p. 79). Uma premissa para que o cinema pudesse contribuir para a conscientização da nossa condição colonial seria que ele mesmo se regesse pelas forças que impõem o estado de subdesenvolvimento ao povo brasileiro. Um cinema “industrialista” jamais expressaria, portanto, a verdade de nosso flagelo, pois tenderia sempre a se associar à visão do colonizador, que enxerga na reação violenta do faminto um sinal de primitivismo. Como escreveu Glauber em seu manifesto:

¹⁰ Essa concepção não era totalmente isolada no período. Antonio Candido, renomado cientista social brasileiro, em seu ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, compartilharia dessa mesma opinião: “Desprovido de euforia, ele [o ponto de vista do subdesenvolvimento] é agônico e leva à decisão de lutar, pois o traumatismo causado pela verificação de quanto o atraso é catastrófico suscita reformulações políticas” (1973, p. 9). “Quanto mais se imbuí da realidade trágica do subdesenvolvimento, mais o homem livre que pensa se imbuí da inspiração revolucionária, isto é, o desejo de rejeitar o julgo econômico e político do imperialismo e de promover a modificação das estruturas internas, que alimentam a situação de subdesenvolvimento” (1973, p. 18).

Enquanto a América Latina lamenta suas misérias gerais, o interlocutor estrangeiro cultiva o sabor dessa miséria, não como um sintoma trágico, mas apenas como um dado formal em seu campo de interesse. Nem o latino comunica sua verdadeira miséria ao homem civilizado, nem o homem civilizado compreende verdadeiramente a miséria do latino. (2004, p. 63)

Para o Cinema Novo, no entanto, esse interesse não poderia jamais ser formal, porque se tratava enfim da sua realidade mais próxima. E, não sendo formal, seu interesse só poderia ser de transformação, que, por sua vez, nada teria a ver com o gesto humanista do estrangeiro colonizador, para quem a nossa fome não passaria de um “estranho surrealismo tropical”; ela deveria surgir da própria superação desse estado de pobreza e jamais das mãos da “redentora piedade colonialista”. Se “o comportamento exato de um faminto é a violência”, logo, concluía o cineasta, “a violência de um faminto não é primitivismo”, como também “não é um amor de complacência ou de contemplação, mas um amor de ação e transformação”, logo, “uma estética da violência antes de ser primitiva é revolucionária” (2004, p. 66).¹¹ O Cinema Novo, dessa forma, não foi um movimento artístico no sentido estrito do termo. Ele não estava mais preocupado com questões propriamente estéticas ou de linguagem, do que com as questões políticas. Por essa razão, sentenciaria Glauber, “o Cinema Novo não pode desenvolver-se efetivamente enquanto permanecer marginal ao processo econômico e cultural do continente latino-americano”, visto que “a fome latina não é somente um sistema alarmante: é o nervo da sua própria sociedade” (2004, p. 67).

O mesmo vale, evidentemente, para a análise de seus filmes. Em vez de considerá-los simples produto de uma determinada escola de cinema, deve-se tentar situá-los nesse “processo econômico e cultural do continente latino-americano”

¹¹ A violência aqui – conforme expressão de Frantz Fanon (2005) – é a *práxis absoluta*, a ruptura definitiva com o sistema colonial: “Eis o ponto inicial para que o colonizador compreenda a existência do colonizado: somente conscientizada sua possibilidade única, a violência, o colonizador pode compreender, pelo horror, a força da cultura que ele explora. Enquanto não ergue as armas, o colonizado é um escravo: foi preciso um primeiro policial morto para que o francês percebesse um argelino” (Rocha, 2004, p. 66). Como diz o cangaceiro Corisco ao camponês Manuel, no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964): “Um homem nesta terra só tem validade quando pega nas armas pra mudar o destino, não é com rosário não[...]. É no rifle e no punhal.”

e, em particular, no do Brasil.¹² É nessa recusa em formar uma “escola” estética, em insistir na apreensão da realidade social na sua forma mais objetiva possível, que as propostas de Glauber darão origem, na época, a toda uma proposta, a do Nuevo Cine Latinoamericano de Solanas, Birri, Espinosa e Gutiérrez Alea (Avellar, 1995; Villaça, 2002). Isso cria uma enorme diferença, por exemplo, em relação às vanguardas europeias que, de modo geral, estavam *prioritariamente* concernidas com questões existenciais e estéticas.¹³ Assim, num artigo de 1961, Glauber se questionaria, “existe melhor exemplo de produção do que a *Nouvelle Vague*? Discordo no terreno das ideias. Mas são ou não são filmes mais baratos e válidos, se os compararmos às bibliotecas italianas e às monumentalidades americanas, coloridas, caras e ocas?” (Rocha, 1961, p. 7). E por justamente discordar “no terreno das ideias” é que ele afirmaria categoricamente, em seu manifesto de 1965: “não temos por isto maiores pontos de contato com o cinema mundial, a não ser com suas origens técnicas e artísticas” (idem). Com isso ele propõe um cinema autoral e anti-industrial que pudesse enfim tornar-se “veículo de ideias necessárias” (Rocha apud Avellar, 1995, p. 78). O cinema nacional, portanto, mais do que servir de canal para “frustrações e complexos pessoais”, deveria “mostrar ao mundo que sob a forma do exotismo e da beleza decorativa das formas místicas afro-brasileiras habita uma raça doente, faminta, analfabeta, nostálgica e escrava” (Rocha apud Avellar, 1995, p. 78). “Aí que reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é a nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida” (Rocha, 2004, p. 65).

¹² Como diria Walter Benjamin em seu conhecido ensaio “O autor como produtor”, o crítico “não pode de maneira nenhuma operar com essa coisa rígida e isolada: obra, romance, livro. Ele deve situar esses objetos nos contextos sociais vivos” (1994, p. 122). Isso, porém, não significa que Benjamin proponha um abandono do exame das obras de arte em profundidade para se voltar para a sua relação direta com o contexto social. O que ele propõe é um tratamento mais dialético dessa questão: “Quando a crítica materialista abordava uma obra, costumava perguntar como ela se vinculava às relações sociais de produção da época. É uma pergunta importante. Mas é também uma pergunta difícil. Sua resposta não é sempre inequívoca. Gostaria, por isso, de propor uma pergunta mais imediata [...]. Antes, pois, de perguntar como uma obra literária se situa no tocante às relações de produção de uma época, gostaria de perguntar: como ela se situa *dentro* dessas relações? Essa pergunta visa imediatamente à função exercida pela obra no interior das relações literárias de produção de uma época. Em outras palavras, ela visa de modo imediato à técnica literária das obras” (1994, p. 122).

¹³ De fato, a questão política aparecia como uma questão existencial e estética, tal como muito bem sintetizado no lema cunhado por Carol Hanish na época: “o pessoal é político”.

Da percepção dessa “originalidade”, Glauber desenvolveria duas teses em seu manifesto: uma primeira, de caráter positivo, seria, como já mencionado, a ideia de que “uma estética da violência antes de ser primitiva é revolucionária”, uma vez que “a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência”; uma segunda, de caráter negativo, seria a rejeição de uma estética racional que cultive esta miséria, “não como um sintoma trágico, mas apenas como um dado formal em seu campo de interesse” (Rocha, 2004, p. 63). Em relação a esse segundo ponto, apenas aludido rapidamente em *Uma estetyka da fome*, Glauber o exploraria melhor em outro manifesto, *Estetyka do sonho*, escrito em 1971:

Os sistemas culturais atuantes, de direita e de esquerda, estão presos a uma razão conservadora. O fracasso das esquerdas no Brasil é resultado deste vício colonizador. A direita pensa segundo a razão da ordem e do desenvolvimento. A tecnologia é ideal medíocre de um poder que não tem outra ideologia senão o domínio do homem pelo consumo. As respostas da esquerda, exemplifico outra vez com o Brasil, foram paternalistas em relação ao tema central dos conflitos políticos: as massas pobres. [...] As variações ideológicas desta razão paternalista se identificam em monótonos ciclos de protesto e repressão. A razão da esquerda se revela herdeira da razão burguesa europeia. A colonização em tal nível impossibilita uma ideologia revolucionária integral, que teria na arte sua expressão maior porque somente a arte pode se aproximar do homem com profundidade que o sonho dessa compreensão pode permitir. [...] Não se deve responder à razão opressiva com a razão revolucionária. A revolução é a antirrazão que comunica as tensões e rebeliões do mais irracional de todos os fenômenos que é a pobreza. (Rocha, 2004, p. 249)

As duas teses desenvolvidas por Glauber em seu manifesto não devem ser consideradas separadamente de sua obra cinematográfica do período. Em grande medida, as ideias por ele apresentadas correspondem tanto a uma síntese dos primeiros passos quanto a um esboço dos caminhos futuros. Nesse sentido, é preciso contextualizar sua concepção tanto em relação aos acontecimentos históricos vividos pelo país àquela época quanto ao próprio desenvolvimento de sua cinematografia. Escrito em janeiro de 1965, o manifesto *Eztetyka da Fome* situa-se no meio do caminho tanto em relação ao período que vai da posse de Jango, em 1961, ao desfecho do “golpe dentro do golpe” militar, em 1968, quanto em relação ao período que vai da realização de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, em 1963, no qual ele se depara com uma conjuntura de ascensão revolucionária cujos rumos ainda eram bastante indefinidos, e ao de *Terra em Transe*, em 1967, no qual ele procura esboçar

as razões que levaram ao fracasso do projeto populista de esquerda e à conseqüente instauração do regime autoritário, razões que ele condensaria no seu manifesto de 1971, após ter realizado também o filme *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro*, de 1969, e aderido de vez à proposta de um cinema revolucionário tricontinental, de inspiração guevarista, que o levará a filmar no exílio *Cabeças Cortadas*, de 1970, e *Der Leone Have Sept Cabeças*, de 1971.

As proposições de Glauber podem ser interpretadas sob dois aspectos dialeticamente complementares: em primeiro lugar, ao fazer um balanço da conjuntura histórica da América Latina, apontando a "originalidade" desse problema para um cinema revolucionário, ele defende sua experiência cinematográfica anterior, reafirmando o argumento central de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, isso é, de que a violência do homem faminto não é sinal de primitivismo, mas a expressão de um desejo incompreendido de transformação; em segundo lugar, ao tentar explicar o fracasso da esquerda no Brasil, ele antecipa a ideia fundamental de *Terra em Transe*, qual seja, de que, na medida em que a esquerda adota a mesma "razão conservadora" da direita, ela é incapaz de uma ação revolucionária integral, sendo, em vez disso, paternalista em relação à pobreza.

O primeiro desses filmes, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, expressa a confiança de Glauber no processo de transformação social que ganhava ímpeto naquele momento. Porém, de forma alguma, tratou-se de uma crença ingênua no sucesso inevitável da revolução. Na visão do cineasta, antes que isso pudesse ocorrer, seria preciso que o homem do povo (representado alegoricamente no filme pelo vaqueiro Manoel), se percebesse como agente transformador da própria história, não mais se deixando ludibriar ou seduzir por esse ou aquele líder carismático (retratados pelo beato Sebastião e pelo cangaceiro Corisco¹⁴), pois,

¹⁴ Sebastião é nitidamente inspirado em Antônio Conselheiro, líder espiritual e fundador do vilarejo de Canudos, que reuniu milhares de camponeses pobres e antigos escravos no sertão da Bahia, e que, por ser considerado uma afronta à República recém-instaurada e uma ameaça aos latifundiários locais, foi dizimado pelas forças armadas federais, não sem antes impingir várias derrotas às campanhas do governo, no episódio conhecido como Guerra de Canudos, que durou de 1893 a 1897. Já Corisco, assim como sua esposa Dadá, são as únicas referências históricas concretas do filme. Ele chefiava um bando de cangaceiros, sertanejos fora da lei que vagavam pela caatinga, região semiárida do Nordeste brasileiro, saqueando violentamente fazendas, armazéns e comboios. Corisco foi morto em maio de 1940, numa emboscada liderada pelo tenente José Rufino, que serviu de inspiração para o personagem Antônio das Mortes, destemido matador de cangaceiros, que também protagonizaria *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro*, filme dirigido por Glauber Rocha em 1969.

somente assim, conforme uma cantiga do filme, o povo saberia que “a terra é do homem, não é de Deus nem do Diabo”.

Apesar de o filme “Deus e o Diabo” ser uma composição alegórica cujas referências históricas mais palpáveis são propositalmente diluídas em favor de uma economia mítica – e portanto atemporal – do sertão brasileiro, é possível afirmar que não apenas existe uma clara associação entre a sua temática e a conjuntura social específica da época – caracterizada, sobretudo nas áreas rurais ainda predominantes no país, pela ascensão das Ligas Camponesas na luta pela reforma agrária¹⁵ –, mas também o mesmo universo mítico pode ser facilmente interpretado como uma espécie de metáfora geral da sociedade brasileira. Metáfora que, considerando a própria construção alegórica do filme, em que os elementos narrativos aparecem dissociados de uma história contextualizada, permite a Glauber lidar de modo bastante complexo com a realidade social e política do país tendo como ponto de partida uma historieta a princípio bem simples (Xavier, 2007).

Manoel, sertanejo pobre, após matar um fazendeiro local no calor de uma briga, foge com sua esposa, Rosa, em direção à procissão do beato Sebastião rumo ao Monte Santo. Lá ele se deixa encantar pelas profecias do líder messiânico, que anuncia a salvação para aqueles que o seguirem até o juízo final, quando “o sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão”. O vilarejo de Monte Santo, no entanto, é violentamente atacado por Antônio das Mortes, jagunço que, a mando dos coronéis e clérigos da região, extermina toda a população local, deixando somente Manoel e Rosa vivos para “contar a história”. O casal recomeça sua jornada até se encontrar com Corisco. Manoel, admirado com a valentia do cangaço, passa a integrar seu bando, e a saquear as propriedades da redondeza. Por fim, Antônio das Mortes, seguindo o seu destino de “começar uma guerra maior

¹⁵ As Ligas Camponesas foram um movimento de trabalhadores rurais surgido em meados de 1950, a partir da formação da Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (Sapp), que tinha a princípio metas bem simples: criar cooperativas de crédito que ajudassem os camponeses a quitarem suas dívidas, e prestar-lhes assistência jurídica, educacional, médica e funerária. Inicialmente, a Sapp recebeu até o apoio do proprietário do Engenho da Galileia, onde se formou; porém, com a pressão dos demais proprietários e da imprensa local, que o alertavam para o perigo comunista de tal associação, logo ele ordenaria o seu fechamento, ameaçando as famílias camponesas de expulsão. Os trabalhadores, entretanto, resistiram e, ao buscarem articulações na cidade, receberam o auxílio do advogado Francisco Julião, que consegue legalizar a Sapp em 1955 e desapropriar o Engenho da Galileia em 1959. Dali em diante, o movimento cresceu, movido pela vontade da reforma agrária, que ganhou corpo com a posse de João Goulart na Presidência.

neste sertão, uma guerra grande, sem a cegueira de Deus nem do Diabo”, mata Corisco também. Manoel e Rosa conseguem escapar da emboscada, e dessa vez correm sem destino pela imensidão da caatinga.

O pleno sentido dessa alegoria se evidencia na última sequência do filme. A fuga desesperada de Manoel e Rosa, uma vez libertos da cegueira de Sebastião e de Corisco, é retratada com um plano aberto sobre a infinita planície desértica do sertão. Eles correm à exaustão. Rosa cai pelo caminho. Manoel continua a correr sem parar. A fotografia daquela paisagem árida duramente iluminada pelo sol é então interrompida por um corte para ceder lugar à imagem do mar bravio, que preenche toda a tela com o contraste de suas ondas. A canção de cordel que pontua a fuga de Manoel e Rosa é também interrompida para ceder a vez à *Bachiana nº5*, de Heitor Villa-Lobos, acentuando o tom épico dessa passagem. Com isto, Glauber, ao mesmo tempo em que indica a possibilidade futura de uma revolução, também revela o hiato anteposto à sua realização: não vemos o casal correr até à praia, vemo-lo correr apenas, num espaço a perder de vista, a léguas de distância do oceano, porém, com a consciência livre da cegueira de Deus e do Diabo. O sucesso de uma futura revolução, portanto, continua incerto, mas sua realização já está dada num horizonte possível, apesar de distante.

Em *Terra em Transe*, Glauber Rocha recupera sob um novo ângulo esse tema da gênese da consciência revolucionária. Em vez de tratá-lo como uma possibilidade real porém futura, trata-o como um problema concreto de realização possível no presente. O filme está situado, por assim dizer, no hiato da última sequência de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, entre a vontade e a prática revolucionária, entre a terra firme e o mar convulso. Glauber reconstrói, novamente em termos alegóricos, a crise política vivida no Brasil à época do golpe, num filme que, para ele, seria a própria “história prática ideológica revolucionária da América Latina”.¹⁶

3.

Eldorado, país fictício banhado pelo oceano Atlântico, vive um impasse revolucionário que o divide entre as forças conservadoras incorporadas pelo senador golpista, Dom Porfírio Diaz (numa referência ao ditador “modernizador” e positivista mexicano, referência essa que é tanto uma afirmação do caráter

¹⁶ Ver carta a Alfredo Guevara, de 3 de novembro de 1967, em Bentes, 1997, p. 303-306.

supranacional da discussão política do filme quanto um ataque indireto às ideologias legitimadoras da ditadura militar brasileira), e as forças progressistas lideradas pelo governador da província de Alecrim, Dom Felipe Vieira, candidato popular favorito às eleições ao cargo de presidente. Diaz, disposto a conquistar o poder a qualquer custo e diante da vitória iminente de seu rival, planeja um golpe, com a ajuda da empresa multinacional *Splint*, para depor o então presidente Fernandez e impedir assim as eleições presidenciais.

Pode-se dizer que *Terra em Transe* começa por onde *Deus e o Diabo na Terra do Sol* termina. O primeiro plano daquele filme é praticamente uma reedição do último plano deste. Porém numa sequência cujo sentido é exatamente o oposto. Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, na passagem do sertão para o mar, o cineasta aponta para um horizonte revolucionário possível, enquanto em *Terra em Transe*, inversamente, ele sobrevoa o oceano com a câmera até avistar a praia, sugerindo, com isso, um refluxo de um movimento revolucionário que esteve à beira de se consumir. São vários os paralelos: no primeiro filme, o plano final vai da terra ao mar por meio de um corte (é a metáfora da revolução); no segundo, o plano inicial faz o percurso inverso (a metáfora da contrarrevolução). No primeiro caso, a revolução ainda é distante (por isso, o plano final do sertão é cortado para dar lugar ao mar – não há continuidade); no segundo, a revolução esteve próxima, mas não se realizou (daí o plano inicial do mar se estender até a praia, sem que haja corte algum). No primeiro filme, a terra prometida nunca é alcançada; no segundo, Eldorado, apesar do nome, não chega a ser a terra prometida. O deslocamento do mar para a terra aponta, pois, para um deslocamento do abstrato para o concreto, de uma etiologia mítica para a práxis política. O plano inicial de *Terra em Transe*, acompanhado por um batuque e a cantoria de candomblé, ao atingir a borda do litoral, é interrompido bruscamente para dar lugar aos acontecimentos do Palácio do Governo de Alecrim, como se ali, naquela ocasião, ainda houvesse chance de mudar os rumos da história do país.

A primeira sequência de *Terra em Transe* relata a agitação nos pátios do Palácio do Governo da província de Alecrim no instante decisivo em que o golpe é desfechado. O governador Vieira chega ao palácio acompanhado por Sara, sua secretária de campanha, e por Aldo, militante comunista. O governador é recepcionado no terraço do prédio por um tumulto ensurdecido de vozes. Uma pequena multidão desorientada o aguarda – militantes políticos, secretários de governo, estudantes, repórteres, sindicalistas. Vieira ouve então as palavras de

seu secretário de Segurança: – “O presidente exige sua renúncia em cinco horas. A infantaria federal já se deslocou para Alecrim”. Nesse momento, junta-se ao grupo o jornalista e poeta Paulo Martins, principal colaborador intelectual da consolidação da campanha política de Vieira. Paulo toma um fuzil das mãos de Aldo, caminha em direção a Vieira e lhe estende a arma: – “Agora temos que ir até o fim”. Ele é o único naquele lugar que exige uma postura de Vieira, em vez de esperar por ordens. O governador, no entanto, não deseja derramamento de sangue e ordena que se dispersem os resistentes; começa então a ditar sua renúncia para a transcrição de Sara. São frases vazias de um discurso sem o menor sentido. Na hora em que é preciso agir, Vieira se põe a escolher palavras a fim de mascarar sua impotência.

Paulo, que caminha de um lado para o outro do terraço, perguntando “para que os discursos?” – questão, aliás, que parece pontuar todo o filme, em seu obsessivo e brechtiano jogo de contrastes entre as falas das personagens e suas ações –, volta-se de súbito para Sara num berro: – “Está vendo, Sara, quem era o nosso líder? O nosso grande líder!” Em seguida, o intelectual abandona o palácio, decidido a lutar pelo que, segundo ele, seria o “começo de nossa história”. Sara tenta detê-lo, insiste em que “pare a sua loucura”, mas Paulo, convencido de que “a história não se muda com lágrimas”, grita que é preciso “resistir, resistir”. O carro em que estavam atravessa uma barreira policial na estrada, dois guardas de motocicleta o perseguem e alvejam o veículo que se desgoverna. Paulo é crivado de balas. Ao lado de Sara ele delira “ao som de vagas de verdade e de loucura”.¹⁷ Antes de morrer recorda-se, em *off*, do que se passou em sua vida até o desenlace do golpe perpetrado por Diaz e defende sua posição: – “Estou morrendo agora nesta hora, estou morrendo neste tempo, estão correndo minhas lágrimas, ah! Sara, vão dizer que fui um louco...”. É importante notar que *Terra em Transe*, diferentemente de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, não possui um final em aberto (a possibilidade de uma revolução), ao contrário, parte de um final conclusivo (a certeza da reação) para tentar entender retrospectivamente o seu próprio sentido, já que ele, com a vida de Paulo se esvaindo, parece simplesmente absurdo, daí o seu delírio.

¹⁷ Sobre a tela, aparece em legenda um trecho do poema *Balada: em memória de um poeta suicida*, de Mário Faustino, do qual Glauber extrai a seguinte passagem para a cena da morte de Paulo: “Não consegui firmar o nobre pacto/ entre o cosmos sangrento e a alma pura./ [...] Gladiador defunto, mas intacto/ (Tanta violência, mas tanta ternura)”.

O restante do filme é a narração moribunda dessa memória à beira de se extinguir. A partir da mistura de lembranças e alucinações de Paulo, Glauber vai construir a sua interpretação histórica sobre o caminho que levou ao fracasso do projeto populista pretensamente revolucionário no Brasil e, com base nela, lançar um olhar sobre o sentido histórico do Golpe de 1964. No filme, a trajetória de Paulo é a própria encenação da ideia de transe, que, conforme nos sugere a composição sonora e cenográfica feita por Glauber, está associado ao momento catártico do candomblé, religião afro-brasileira, em que as pessoas são possuídas por entidades espirituais (orixás) e se deixam levar por elas, à revelia da vontade. Sua vida representa, desse modo, a instabilidade obrigada das consciências políticas naquele período de crise. Ao mesmo tempo, a resolução concreta desse “transe” aponta para a necessidade de uma prática política real que não se resume ao mero “martírio”, ao simples testemunho: parafraseando o Marx da *Contribuição à crítica à Filosofia do Direito de Hegel*, para Paulo, o que importa não é simplesmente “arrancar as flores imaginárias que envolvem as cadeias” (o terno branco do líder populista Vieira, com sua referência às vestes litúrgicas dos sacerdotes–pais-de-santo–do candomblé), a fim de que o homem as suporte sem fantasias ou consolo, mas sim “libertar-se das cadeias e apanhar a flor viva” (Marx, 1992, p. 244).

Paulo, que um dia fora amigo e protegido do criptofascista Dom Porfírio Diaz, certa vez resolve comunicar-lhe a sua decisão de começar uma vida nova e independente, na qual pudesse enfim conciliar o dom de sua poesia à gravidade dos assuntos políticos.¹⁸ A partir de então, Paulo se dedica a trabalhar no *Aurora Livre*, principal jornal independente de Alecrim. Na redação do diário é procurado por Sara, uma professora recém-chegada da capital de Eldorado, que se impressionara com um dos seus artigos e lhe trouxera uma série de fotografias denunciando a vida miserável das crianças de Alecrim. Ela lhe pede para que algo seja feito. E o jornalista lhe confia: – “Precisamos de um líder político. Isso

¹⁸ O desejo de unir poesia ou cinema à gravidade dos assuntos políticos pode ser constatado em Glauber Rocha neste trecho de uma de suas cartas a Paulo César Saraceni: “Escrevi um artigo negando o cinema. Não acredito no cinema, mas não posso viver sem o cinema. Acho que devemos fazer revolução. Cuba é um acontecimento que me levou às ruas, me deixou sem dormir. Precisamos fazer a nossa aqui. Cuba é o máximo [...]. Estou articulando com eles um congresso latino-americano de cinema independente. Vamos agir em bloco, fazendo política. Agora, neste momento, não acredito nada à palavra arte neste país subdesenvolvido. Precisamos quebrar tudo. Do contrário eu me suicido” (Saraceni, 1993, p. 101).

sim", frase sintomática que dá início à trama do filme, cujo desfecho traz a lição exatamente oposta. Assim começa a saga do populismo em Eldorado: Paulo, diante da exigência da ação expressa no pedido de Sara, em vez de se assumir como sujeito desta ação, propõe que se busque um líder alhures, colocando-se, assim, no papel de um intelectual tradicional – um “especialista em legitimação” no dizer de Gramsci (1982) –, cuja função é apaziguar as massas, esvaziando sua capacidade de ação política autônoma. Esse é o pontapé inicial do filme, pelo qual começa a sua narrativa propriamente dita.

Sara e Paulo se encontram com Dom Felipe Vieira em sua residência senhorial, onde, numa descontraída conversa regada a muito vinho (seguida de perto por uma ébria câmera), selam sua candidatura ao governo da província.¹⁹ Em sua campanha, Vieira conta com a ajuda indispensável de Paulo para obter os votos das massas populares e costurar alianças entre diversos setores da sociedade, Igreja, sindicatos, imprensa, estudantes. Vencida a eleição, Paulo, “na calma da mesma varanda onde [tinha] planejado em festa a luta, [...], pensava nos problemas que surgiriam, e [se] perguntava como responderia o governador eleito às promessas do candidato. Sobretudo [ele] perguntava a [si mesmo] e aos outros, como [reagiriam]”.²⁰

Ao primeiro sinal de protesto popular, entretanto, Paulo comporta-se como um cão de guarda a serviço do governador: durante um protesto de camponeses que cobrava uma ação das autoridades de Alecrim contra as ameaças dos latifundiários, ele é abordado por um líder camponês que – conforme a ética do favor – invoca, suplicante, sua “amizade” mútua. Paulo o repele com violência. A sua conduta é dúbia: ao mesmo tempo em que almeja ocupar a posição de intelectual tradicional, como porta-voz dos anseios das massas, sente repulsa pelo comportamento cordato do homem do povo, que por ele se deixa tutelar. Tempos depois, o camponês é assassinado a mando de um coronel do Exército, e o mesmo Paulo, arrependido e confuso, dessa vez exige providências imediatas de Vieira:

¹⁹ A gravidade com que Paulo decide romper com Diaz para se dedicar à política contrasta imensamente com sua embriaguez ao de fato fazer política. Nessa sequência, o enquadramento, que de início era sóbrio (câmera parada, plano médio), conforme a postura inicial de Paulo, Sara e Vieira, aos poucos começa a vacilar, a escorregar no ambiente, como se também se embriagasse. Está aqui também um recurso na composição do “transe”, que, no candomblé, geralmente é acompanhado do consumo de cachaça.

²⁰ As partes destacadas em colchetes representam a transcrição do pensamento de Paulo alterada da primeira pessoa para a terceira.

a prisão do militar assassino e o cumprimento imediato da vontade popular. O governador, porém, alega compromissos de campanha que o impedem de obedecer tais exigências. Em vez disso, não percebe outra saída para aquele momento, senão abafar o clamor público com mais repressão policial. Paulo então se afasta do cargo e, desapontado com a vida política da qual ele mesmo havia sido um dos artífices, passa a levar uma vida desregrada inteiramente avessa ao rigor da militância que havia abraçado.

Tempos depois, é procurado por Sara e Aldo, que vêm alertá-lo sobre as intenções golpistas de Dom Porfírio Diaz. O senador, que havia alcançado projeção política nacional no rastro da insatisfação popular, ameaçava comprometer os interesses do país, cedendo às investidas da empresa multinacional *Splint*. Os dois tentam convencê-lo, pois, a promover uma campanha difamatória para enfraquecer Diaz. Paulo reluta, não quer ferir seu velho protetor, mas, entendendo a seriedade dos riscos, aceita o pedido. Por intermédio de seu amigo Álvaro, Paulo se encontra com o empresário capitalista Julio Fuentes, dono do maior conglomerado industrial de Eldorado, para lhe propor uma aliança, ao lado de Vieira, contra Diaz e os interesses imperialistas. Fuentes a princípio rejeita, mas pressentindo o perigo que uma concorrência internacional desvantajosa poderia lhe trazer, exhibe em sua rede nacional de televisão a reportagem de Paulo que devassa a carreira política oportunista de Diaz. Nessa mesma ocasião, Vieira lança sua candidatura à Presidência a conselho de Paulo, que novamente tenta aglutinar as bases de seu apoio popular. Tanto trabalho, porém, seria em vão, pois Diaz, nos bastidores da república, já urdia em silêncio o golpe que extirparia Vieira definitivamente da vida pública. Diaz primeiro obriga os anunciantes de Fuentes a abandoná-lo, em seguida o procura, amedronta-o com o “extremismo” de Paulo Martins, incapaz de “respeitar pactos”, por fim lhe oferece as garantias financeiras da *Splint* em troca de sua máquina de propaganda – “matéria paga”.

Fuentes, que se diz “um homem de esquerda”, cede finalmente ao assédio do golpista, que o encurrala, chama-o de “idiota” e resume de forma magistral o seu ponto de vista: “A luta de classes existe. Qual é a sua classe? Diga!” O que é colocado em questão nessa emblemática cena, em resumo, é a oposição entre a estratégia de “revolução permanente”, isto é, de ruptura inevitável com os setores chamados “progressistas” da elite (burguesa) nacional, e a estratégia “nacional e democrática”, tão cara, por exemplo, aos comunistas brasileiros da época: à burguesia, no final das contas, importam menos as reformas democráticas do que a

preservação da subordinação das massas. Em suma, o programa político de modernização da burguesia nacional tem um limite intransponível na conservação das formas arcaicas do seu domínio social. Assim, toda veleidade progressista e democrática que pontuava os discursos ideológicos da elite brasileira cai por terra diante de qualquer ameaça à estrutura social que garante a sua posição privilegiada.

Uma das questões mais agudas em *Transe em Transe* é o problema da decisão política no momento culminante de crise revolucionária, o que fazer quando é chegada a hora, quando as teorias, estratégias e discursos são diluídos em vãs palavras, e a história estende a chance de ser agarrada pelas rédeas. O que fazer quando a revolução deixa de ser miragem e se encontra ao alcance das mãos? Embora a consciência de Paulo vacile no decorrer da história narrada por Glauber – ele julga ser necessário um líder, acredita nas promessas de um político populista, despreza e ama as massas ao mesmo tempo, confia na palavra de um capitalista, hesita atacar seu oponente direitista escudando-se nos direitos de uma “amizade” (isto é, uma clientela) esclerosada –, “no momento da verdade, na hora da decisão”, ele se lança à luta, “mesmo na certeza da morte”. Vieira, ao contrário, prefere resignar-se a ver derramado o “sangue dos inocentes”. E Paulo lhe pergunta “quem são os inocentes?”. Afinal, todos em Eldorado são responsáveis por tanta miséria: não apenas os opressores, mas também os que adiam a luta contra a opressão, os líderes demagógicos atolados até a alma em compromissos espúrios, os cordatos representantes do povo que se sujeitam a pedir favores, em vez de tomarem à força, o próprio povo, que, nas palavras de Paulo, “sai correndo atrás do primeiro que lhes acena com uma espada ou uma cruz”, e, por fim, os politiquinhos de uma pretensa esquerda progressista apegada em murchas palavras de ordem. Não há inocentes em Eldorado. Todos trazem as mãos sujas da miséria do país.

Tal compreensão de Glauber é o que explica certo distanciamento brechtiano que permeia todo o filme, especialmente quando é apresentada a campanha política de Vieira. Estão ali presentes e em comunhão todos os elementos estereotípicos da identidade nacional brasileira: sambistas, adereços de candomblé, o encontro festivo entre diferentes classes e raças. E, no entanto, Glauber vira do avesso todos esses estereótipos, transformando-os numa farsa grotesca e repugnante, num farfalhar de gestos vazios de sentido, como no comício de Vieira, em que um político idoso, engravatado e de *pince-nez*, rebola ao lado de assistas, enquanto um frade disserta sobre a missão civilizadora da Igreja junto aos indígenas.

Os cartazes que aparecem nos atos de Vieira estão em branco: sintoma de um povo que nada exige, ou de um líder político cujas palavras são vazias e nada dizem. O palanque do candidato mais se parece a um carro alegórico de escola de samba: temos passistas, música, fantasias etc. Na sequência em que Glauber contrapõe a campanha de Vieira aos discursos de Diaz, não se ouve o que Vieira fala ao público propositalmente, porque, de fato, ele nada diz que deva ser levado a sério. Daí o acompanhamento musical circense que embala a entonação de sua fala: é como se ele estivesse divertindo o povo, fazendo aquela gente de palhaço. Diaz, por outro lado, é solitário: seu discurso é um monólogo, ele nunca está acompanhado do povo; ao contrário, sua postura é aristocrática, o que é acentuado pela posição da câmera em contra-*plongée*. Nisso, afinal, se resume, na perspectiva de Glauber, a “aliança de classes” ou a “frente única” defendida pelo populismo: um amontoado de representantes das mais diversas camadas sociais, portadores dos interesses mais distintos, sem a menor coerência de princípio ou unidade de propósito.

É na sequência dessa cena que a crítica de Glauber ao discurso da “inclusão” fica ainda mais evidente. O candidato Vieira não consegue falar, pois a multidão em festa o impede. Sara acusa Paulo de tê-lo jogado num abismo, mas ele nega: – “Eu? O abismo está aí, aberto. Todos nós marchamos para ele”. Sara o exorta: – “Mas a culpa não é do povo. A culpa não é do povo!”²¹ Ela grita, tomando pelos braços um trabalhador que estava ao seu lado: – “O povo é Jerônimo! Fala Jerônimo! Fala Jerônimo, fala!”. Para conter o tumulto, Aldo cospe com sua metralhadora uma rajada de tiros para o ar. A multidão se cala. O mesmo político idoso que antes rebolava com as passistas se aproxima de Jerônimo e o encoraja: – “Não tenha medo, meu filho. Fale. Você é povo. Fale”. Jerônimo fita a câmera e se apresenta. “Eu sou um homem pobre, um operário. Sou presidente do meu sindicato. Estou na luta das classes. Acho que está tudo errado, e eu não sei mesmo o que fazer. O país está numa grande crise e o melhor é aguardar a ordem do presidente”. Paulo tampa a boca de Jerônimo e pergunta olhando para a câmera: – “Estão vendo o que é o povo? Um imbecil, um analfabeto, um despolitizado. Já pensaram Jerônimo no poder!?” A batucada recomeça, e um

²¹ Esta frase aparece da mesma forma em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, na boca do personagem Cego Júlio, que tenta convencer Antônio das Mortes a não matar o povo. Antônio das Mortes, contudo, só tomaria a consciência de que “a culpa não é do povo” em outro filme de Glauber, *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro*, de 1969, quando se une à causa do povo miserável contra os coronéis.

homem do povo pede para falar: – “Um momento! Um momento, minha gente, um momento! Eu vou falar!”. Todos voltam a ficar em silêncio: – “Com a licença dos doutores. Seu Jerônimo faz a política da gente, mas o Jerônimo não é o povo. O povo sou eu, que tenho sete filhos e não tenho onde morar!”. As pessoas mal esperam ele terminar de falar e já lhe apertam o pescoço com uma corda, xingam-no de “Extremista! Extremista!”, espancam-no e, por fim, enfiam-lhe um revólver na boca e o matam.

Jerônimo, de fato, não é o povo: ou se o é, ele só o é na medida em que representa para a elite aquilo que essa pensa ser o povo. É Sara, a agitadora de gabinete de Vieira, que diz que Jerônimo é o povo; é Aldo, o militante comunista, que cria o silêncio à bala para que ele possa falar, e é o político velhaco que finalmente o encoraja. E ele mesmo, Jerônimo, não diz outra coisa senão o que tais pessoas querem que ele diga: lugares comuns, súplicas, a legitimação implícita da autoridade constituída. “Já imaginaram Jerônimo no poder?” Bem, pela sua atitude submissa, Jerônimo jamais chegaria ao poder. É o segundo homem do povo que, ao dar conta da sua miséria objetivamente, sem nenhuma súplica ou adjetivação moralizante, produz o intolerável – a exposição das correntes sem os seus ornamentos imaginários, a miséria em estado bruto sem a tergiversação de um discurso ideológico edificante.

Paulo é responsabilizado pelo incidente e repreendido por sua “irresponsabilidade política”, seu “anarquismo”. Ele então adverte Vieira: – “Se você quer o poder, tem que experimentar a luta. Já lhe disse várias vezes que dentro da massa existe o homem e o homem é difícil de se dominar, mais difícil do que a massa”. Aldo o censura: – “Chega de teorias reacionárias!” O governador, no entanto, parece finalmente lhe dar razão.

Nós todos fomos longe demais, talvez agora seja tarde para voltar [...]. Todas as vezes [em] que eu lutei a favor das maiorias necessitadas eu fui ameaçado das formas mais estúpidas. Eu recuei várias vezes, adiando problemas do presente para pensar no futuro. Mas se eu transfiro o presente para o futuro eu encontrarei apenas um futuro acumulado de maiores tragédias, por isso é necessário enfrentar agora os inimigos internos e externos de Eldorado. Unir as massas. Romper de vez. Deixar o vagão correr solto.

No fim da trama, as palavras de Vieira se revelaram inconsequentes. Mesmo tendo ao seu lado a força das multidões, o governador recua mais uma vez diante da ameaça de seus inimigos e desiste de enfrentá-los. Já nos minutos finais

do filme, o seu primeiro plano é retomado no exato momento em que Dom Porfírio Diaz marcha para o golpe. Dessa vez, a imagem rompe os limites da praia e se prolonga até o interior de Eldorado. “No momento da verdade, na hora da decisão”, Paulo não recua e, sozinho, tomba em celebração ao “triunfo da beleza e da justiça”. A poesia e a política, tão difíceis de conviverem em um homem só, se entrelaçam finalmente em sua morte, que é, ao mesmo tempo, um ato político de luta pela emancipação do povo e um ato poético de afirmação da liberdade individual. Diaz avança com um séquito de soldados para subir ao trono, feito um “Napoleão de opereta”,²² a trazer numa mão o crucifixo e na outra a bandeira negra do fascismo. Coroado com a vitória, Diaz saúda os derrotados e proclama o futuro do país: – “Aprenderão! Aprenderão! Dominarei esta terra. Botarei estas históricas tradições em ordem. Pela força, pelo amor da força, pela harmonia universal dos infernos, chegaremos a uma civilização”!

Para Glauber, a tarefa do intelectual latino-americano consistia então exatamente em afirmar a negação como um valor – sem o qual não poderia haver qualquer futuro minimamente libertador. Expressando antecipadamente certa “crise das totalizações” (Stam e Xavier, 1997, p. 304), o intelectual-militante de Glauber, após ter perdido a fé na festiva e ingênua narrativa populista e desenvolvimentista do progresso de Dom Vieira, – aliada a certo marxismo determinista do “Partidão”, que postulava a inexorabilidade da revolução, a partir da crença em leis férreas da história – e depois de ter flertado com o amargo discurso autoritário da modernização conservadora de Dom Diaz, em seu último e trágico ato, rejeita ambas com a própria vida. Glauber, assim, ao apresentar em “Terra em Transe” uma síntese devastadora do processo de luta de classes no Brasil e na América Latina dos anos 1960 como núcleo duro permeando todas as relações sociais reais, demole todos os discursos de legitimação dos projetos colonizadores que havia denunciado em seu manifesto “Uma eztytyka da fome”. Com isso, Glauber leva a cabo em “Terra em Transe” a própria palavra de ordem que Walter Benjamin (2012) lançou aos artistas de sua época diante da ascensão do fascismo: contra a estetização reacionária da política, a politização revolucionária da arte.

²² Definição dada por Hélio Pellegrino em artigo de 1967, “Terra em Transe”, publicado na ocasião do lançamento do filme, e republicado, após o término da censura militar, no *Jornal do Brasil* de 30 de agosto de 1981.

Referências bibliográficas

AVELLAR, José Carlos. *A ponte clandestina: teorias de cinema na América Latina*. São Paulo: Edusp–Editora 34, 1995.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____ et al. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-39.

_____. Teses sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. V. 1: Magia e técnica, arte e política, pp. 222-232.

BENTES, Ivana (org.). *Glauber Rocha: cartas ao mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. *Argumento*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 6-24, 1973.

DIEGUES, Carlos. Cinema novo. In: MARTIN, Michael T. (org.). *New Latin American Cinema*. Michigan: Wayne State University Press, 1997. p. 272-274.

ESCOREL, Eduardo. Deus e o Diabo – Ano I. Glauber Rocha no turbilhão de 1964. *Piauí*, Rio de Janeiro, n. 90, p. 60-66, mar. 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2005.

FRANK, André Gunder. “The development of underdevelopment” *Monthly Review*, Nova York, v. 18, n. 4, p. 17-31, 1966.

GOMES, Paulo Emílio Salles. *Crítica de cinema no Suplemento Literário*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 2 v.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl. A contribution to the critique of Hegel’s Philosophy of Right (1843-4). Introduction. In: _____. *Early Writings*. Londres: Penguin–New Left Review, 1992. p. 243-257.

NAGIB, Lucia. Death on the beach: the recycled utopia of *Midnight*. In: _____ (org.). *The New Brazilian Cinema*. Londres: I. B. Tauris, 2003. p. 157-172.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PELLEGRINO, Hélio. Terra em Transe. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 de agosto de 1981.

RAMOS, José Mário Ortiz. *Cinema, Estado e lutas culturais: anos 50/60/70*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

ROCHA, Glauber. Cinema novo e cinema livre. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 jul. 1961. Suplemento Dominical, p. 7.

_____. *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SALEM, Helena. *Nelson Pereira dos Santos: o sonho possível do cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SARACENI, Paulo César. *Por dentro do Cinema Novo: minha viagem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades– Editora 34, 2000.

_____. *Cultura e política (1964-1969)*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SIMIS, Anita. *Estado e cinema no Brasil*. São Paulo: Anablume, 1996.

STAM, Robert; XAVIER, Ismail. Transformation and national allegory: Brazilian cinema from dictatorship to redemocratization. In: MARTIN, Michael T. (org.). *New Latin American Cinema*: Detroit, Wayne State University Press, 1997. V. 2: Studies of National Cinemas, p. 295-322.

TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o Golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é história, 48).

_____. (org.) *1964: Visões críticas do Golpe*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

VIANY, Alex. *Introdução ao cinema brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Revan, 1983.

VILLAÇA, Mariana Martins. América Nuestra: Glauber Rocha e o cinema cubano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 489-510, 2002.

XAVIER, Ismail. *Cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Sertão mar: Glauber Rocha e a estética da fome*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

O DOCUMENTÁRIO COMO FONTE DE PESQUISA SOCIAL*

Maria Ciavatta

O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social.

Bill Nichols

Introdução

Meu primeiro contato com o documentário, do ponto de vista da pesquisa social, foi por meio da fotografia. Não foi um contato planejado, com técnicas de roteiro e de edição. Foi um trabalho conjunto com um cineasta em formação e alguma intuição. Destacamos, primeiro, as ideias principais sobre o tema e, paralelamente, começamos a selecionar as imagens que se aproximassem do tema, obtidas na pesquisa histórica com fotografias de arquivos públicos e privados,

* Este texto tem por base o projeto de pesquisa “Historiografia da relação trabalho e educação – como se constroem as categorias” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2008-2011). Uma versão preliminar foi apresentada na III Mostra de Vídeos-Documentários sobre Trabalho-Educação e Temáticas Afins, durante a XXXII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

sobre trabalho e trabalhadores, aproximadamente, nas três primeiras décadas do século XX, 1900 a 1930. A esse exercício de pesquisa histórica, somaram-se a edição e a sonorização estéticas que acabaram de dar vida às imagens (Ciavatta e Castiglioni, 2001).

Por isso, nesta breve reflexão sobre o documentário como fonte de pesquisa social, as questões e as categorias que vou focalizar são de meus trabalhos de pesquisa sobre trabalho e educação com fotografias e documentos escritos e orais, tomados como fontes históricas, a partir da crítica documental necessária nesse processo (Ciavatta, 2002, 2007 e 2009; Ciavatta e Alves, 2004).

No primeiro momento, quero focalizar a questão epistemológica da verdade no trato com a fotografia e o documentário; a seguir, refletirei sobre o uso das fontes documentais; em terceiro lugar, vou tratar da relação entre o documentário e a antropologia visual; segue-se a análise do documentário e do cinema de ficção; e, por último, o “documental imaginário”; e nossas considerações finais.

A verdade do documentário

Os documentários, como os documentos, têm o mito de origem de falarem a verdade, o que lhes vem da etimologia do nome e da aura de relato fiel dos fatos, herdada dos primórdios da história da fotografia, acrescida pela reprodução do movimento, do som e da imagem, como se um acontecimento estivesse acontecendo no presente cada vez em que se projeta na tela, para o deleite ou o horror de quem assiste. Algumas perguntas pertencem ao mundo comum dos seres humanos, outras nos ajudam a refletir sobre a verdade dos documentários, a ficção, a imaginação e as diferentes fontes de pesquisa.

Existe a verdade? Qual verdade? Verdade de quem? Qual a relação da história com a verdade, se a história é um relato e os relatos sobre um acontecimento podem ter diferentes versões? Nessas questões pode estar presente uma conclusão que encaminha para o relativismo filosófico e cultural, segundo o qual cada um tem a sua verdade. Ou pode derivar na conclusão de uma verdade absoluta dos dogmas, das doutrinas e do autoritarismo, base de todas as religiões monoteístas e dos regimes ditatoriais.

Uma segunda questão, levantada por Virgínia Fontes, é a relação da verdade, da ciência e de todo conhecimento com a política, com o poder de mando, com o estabelecimento dos campos científicos, com a imposição da vontade e com

a geração da adesão e do consentimento. “Quando o poder do Estado introjeta um determinado protocolo científico como norma de comportamento político, transforma-o em critério de verdade indiscutível. As divergências tornam-se, assim, erros, e não expressão de conflitos sociais” (2001, p. 109). Por esse caminho, Carr (1978) adverte sobre os riscos de se chegar ao mais forte pragmatismo ou ao ceticismo total. Bourdieu (2003) levanta a questão do poder político gerado nos diversos campos científicos, que competem em busca de reconhecimento e legitimação para seus conhecimentos.

Outro aspecto levantado por Fontes é a verdade gerada em cada cultura, que pode deixar “de ser algo mutável, flexível e socialmente construído” (2001, p. 109) e se cristalizar em uma forma que constrange o pensamento e as ações. Herdamos da Antiguidade os mitos, os relatos imaginosos, as narrações de tempos e de figuras fabulosas ou heroicas, as representações religiosas. Esses se apresentam como verdades indiscutíveis, dogmas e crenças, questões de fé que se colocam no campo da transcendência e não admitem julgamentos científicos, porque são discursos de outra natureza, literária ou religiosa.

O mito também se forma na vida moderna em torno a figuras ou relatos intensamente ideologizados, mitificados e poderosos, construídos pela opinião (*doxa*) e amplificados pelos meios de comunicação. São relatos lacunares, parciais. Perde-se a totalidade social na qual o fenômeno ou acontecimento se produz e em que estão presentes seus demais aspectos, aqueles que dão ao interlocutor, leitor ou espectador a visão mais aproximada possível de todos os ângulos da verdade sobre o fato em questão. São as afirmações contestadas por Marx e Engels (1979) em *A ideologia alemã*, quando defendem que é a realidade material que gera a consciência e não a consciência que cria a realidade externa.

Na análise das fotografias, valemo-nos dos conceitos de essência e aparência, também desenvolvidos por Marx (1980, p. 617-627), para a análise do fetiche da mercadoria, e retomados em detalhe, por Kosik (1976). Os fenômenos – os objetos –, assim como suas representações – as imagens – não se revelam de imediato ao olhar humano, é necessário certo *détour*, uma busca das relações não aparentes que os produzem para que cheguemos à totalidade social que os constitui.

Subjacentes às visões lacunares dos fenômenos, das imagens, de suas representações, estão os valores, os interesses das classes e grupos sociais que elaboram suas verdades, as divergências e conflitos entre os diversos sujeitos da vida social.

Em países como o Brasil, na América Latina, que tem uma história dominada pela colonização, não apenas desenvolveram-se a exploração e a pilhagem das riquezas locais, mas também elaborou-se o mito da superioridade dos colonizadores e a inferioridade imanente dos colonizados, de sua cultura e de sua humanidade.¹

O documentário e as fontes de pesquisa

Como relato ou narrativa, o documentário participa do estatuto da história escrita ou oral e é ele também fonte de pesquisa para a pesquisa social. Por isso, consideramos importante uma breve reflexão sobre a questão da história e das fontes documentais.

Tratando do tema “pensar historicamente”, Pierre Vilar busca combinar “a *reflexão histórica sobre os textos*, a reflexão sugerida pelos acontecimentos da *atualidade* e a reflexão sobre as numerosas *obras* recentes que se referem ao mesmo tema” (1992, p. 28-29; minha tradução) ². Nessas duas linhas, o historiador delinea o caminho teórico-metodológico que utilizará ao longo de sua obra, sintetizando as categorias e os conceitos recorrentes no tratamento historicizado dos acontecimentos e de sua narrativa.

O documentário, como uma tecnologia própria da modernidade dos séculos XX e XXI, compartilha do mundo da história e da linguagem, da narrativa e da comunicação, e tem categorias específicas para sua análise. Algumas categorias epistemológicas, com base em uma concepção ontológica da realidade são importantes para sua discussão, enquanto relato ou narrativa que pretende ter o estatuto de verdade. Essa se pauta por uma visão aproximada do real, mediante o reconhecimento das relações que se estabelecem no contexto ou totalidade social em que se produz o conhecimento expresso no documentário.

Vilar (1985) cita algumas categorias importantes a serem consideradas nesse processo: história, totalidade, estrutura, conjuntura, capitalismo, classes sociais. Sua obra se inspira em um “espírito de convergência de historiadores de vocação, de ofício”, no qual é possível divergir sobre os métodos, inclusive sobre os princípios

¹ Por ocasião da comemoração dos 500 anos da chegada dos europeus à América, em 1492, Todorov (1987) escreveu um livro a partir do relato de frei Bartolomé de las Casas, no qual expõe, detalhadamente, o mito da dominação.

² “(...) la *reflexión histórica sobre los textos*, la *reflexión* sugerida por los acontecimientos de *actuality* y la *reflexión* sobre las numerosas *obras recientes* que se refieren al mismo tema” (Vilar, 1992, p. 28-29; grifado no original).

da história, mas ser solidário a outros historiadores em opor-se a toda ciência a-histórica, seja pela absolutização do conceito de verdade, seja pelo relativismo.

O que significa opor-se aos dogmatismos e ao positivismo que leva ao empirismo estreito, à sucessão de fatos, ou a uma perspectiva filosófica geral e abstraída das condições de produção histórica dos fenômenos. A esse tratamento a-histórico acrescento as tendências pós-modernas, que cultivam os fragmentos, e a história cultural, que se detém nos fatos, nos aspectos exteriores ou aparentes dos fenômenos e objetos, independentemente de seus contextos, das condições em que são gerados.

Caberia ainda observar a influência que a existência de arquivos, suas condições de conservação e de acesso têm na pesquisa. Há também os documentos contraditórios em sua interpretação e enquadramento na história do presente. Historiadores, sociólogos e documentaristas lidam com a necessidade de registrar a existência dos fatos de que se ocupam; buscam a diversidade de fontes escritas, orais, iconográficas; recorrem aos diversos sujeitos sociais (pessoas, entidades, movimentos sociais, instituições, governantes, Estado, fontes oficiais) para apoiar seus relatos e documentários,

Uma questão importante que deve ser destacada é a relação das fontes com a história que se quer contar. Mais do que os fatos, importam as categorias de análise utilizadas pelo pesquisador e sua relação com as fontes, documentos, observação, entrevistas e depoimentos. O documentário, não obstante a particularidade dos recursos tecnológicos para sua execução, deve enfrentar as mesmas questões: definir o tema ou questão que se quer apresentar, procurar documentos e lugares, e encontrar pessoas que disponham das informações e estejam dispostas a expor o que sabem. E que podem confrontar a leitura ou interpretação dos fatos registrados pelo pesquisador ou documentarista.

A objetividade do fato documentado, seus referentes externos, e a subjetividade do narrador comporão a narrativa. Seus pontos de vista, como cineasta ou historiador, estarão presentes recortando a realidade, destacando alguns aspectos de uma infinidade de outros fatos e informações. No uso da história oral, por intermédio de entrevistas, depoimentos ou histórias de vida, entrevistado e entrevistador colocam-se em cena com seus interesses, valores e visões de mundo. A verdade da narrativa será sempre construída nessa relação carregada da subjetividade de ambos.

Lins e Mesquita (2011, p. 28) analisam diversos documentários brasileiros e discorrem sobre os aspectos envolvidos no uso da entrevista. Tempo e memória

se imbricam na narrativa da experiência de vida dos personagens, a exemplo de *Morro da Conceição* (2005), de Cristiana Grumbach, cujo documentário alinha conversas, com segmentos temáticos, sobre os tempos antigos no bairro, e sequências mais individualizadas, sobre a história de cada um dos personagens.

Segundo o autor, no documentário *Estamira* (2006), de Marcos Prado, a entrevista se associa ao registro detalhado do cotidiano da personagem, em “busca formas mais plásticas”, aproximando-se da videoarte, e também dá atenção ao encontro, como um “longo e denso relacionamento com ela, senhora com problemas mentais, trabalhadora de um lixão na periferia do Rio de Janeiro”. Já Eduardo Coutinho, em *Boca do Lixo* (1992), busca fugir do estigma público aos catadores do lixo; visa “confrontar o estereótipo e busca a afirmação dos sujeitos, remetendo, em alguma medida, a perspectiva dos sujeitos entrevistados a uma comunidade de sentido e de experiência” (Lins e Mesquita, 2011, p. 29).

O uso da entrevista pura e simples tem sido criticado, a exemplo de Jean-Claude Bernardet, no livro *Cineastas e imagens do povo* (2003), onde o autor alega que: “Não se pensa mais em documentário sem entrevista, e o mais das vezes dirigir uma pergunta ao entrevistado é como ligar o piloto automático”. Ele critica também o que seria a “sacralização” do pobre, quando “Tudo que diz o pobre vale”. Para Bernardet, haveria uma “crise do sistema de entrevistas”, “o esgotamento de um modelo” (2003, p. 286 e 295, apud Lins e Silva, 2011, p. 30). As autoras acrescentam que o “crítico não deixa ainda de sublimar o fato de que ‘o sistema de entrevistas simplifica a produção e baixa custos’, explicitando a relação entre os mecanismos de produção audiovisual vigentes, a dominância de um procedimento e os resultados estéticos obtidos” (Lins e Mesquita, 2001, p. 31).

Nichols lembra que, dos anos 1930 a 1960, “as imagens geralmente eram escolhidas por sua beleza pictórica, seu significado geral ou porque captavam um evento importante, mas elas eram ordenadas de forma a seguir a lógica de um comentário em *voice-over*” (2010, p. 5). É o que o autor chama de cinema direto: “A imagem nos botou face a face com pessoas reais e passamos a conhecê-las com muito mais detalhes [...], passamos a ouvi-las falar de si próprias” (2010, p. 5).

Mas o autor alerta também para o que considera “os dilemas intrínsecos à linguagem do documentário, como sua relação com a ficção, as diferenças entre a ‘voz’ e o ‘estilo’ [...] e os riscos colocados pela confiança excessiva em entrevistas [...]. O que os entrevistados dizem ou não dizem pode moldar o filme”. Para ele, essa “era uma preocupação dos anos 1980, quando um grande número de filmes

nos falava sobre eventos históricos quase totalmente através do que participantes recordavam desses eventos” (Nichols, 2010, p. 5).

O documentário e sua relação com a antropologia visual

O documentário tem um antecedente científico na antropologia visual. A coleta de dados e a elaboração e divulgação de resultados de pesquisa de campo, principalmente com grupos étnicos distantes do padrão europeu, foi uma forma alternativa de etnografia que se iniciou no Brasil desde o século XVII (Barbosa e Cunha, 2006). Eram os artistas que representavam os nativos pelo desenho e a pintura, com suas roupas ou sem elas, seus costumes e artefatos culturais, suas “excentricidades” ao olhar dos europeus.

Do final do século XIX ao início do século XX, vai ocorrer o encontro entre a antropologia e a fotografia e o cinema. À semelhança do microscópio, a utilização da câmera fotográfica e do cinematógrafo permitia registrar diferentes tipos físicos e culturais. Gestos, falas, movimentos e expressões eram fixados e conservados para análises posteriores. Seguindo as doutrinas positivistas, postulava-se a necessidade de um conhecimento científico classificatório do homem e da natureza que justificaria a ação “civilizadora” junto dos povos atrasados.

Falando sobre o filme etnográfico e documentário, suas questões conceituais, marcos históricos e tradições, Clarice Peixoto (1994) resgata os aspectos fundamentais dos primórdios da aproximação entre as duas categorias de documentação audiovisual, a etnografia e o cinema. Destaca dois aspectos importantes: o primeiro é a busca empreendida pela América do Norte e pela Europa, de mercados necessários à industrialização do cinema e à sua expansão econômica; o segundo é que, embora a antropologia como reflexão teórica tenha sido precursora do cinema, “é somente no final do século XIX que ela desenvolve uma metodologia voltada para o trabalho de campo”, coincidindo com o momento em que “missionários e aventureiros percorrem o mundo em busca de outras sociedades”. Cinema e antropologia aproximam-se como uma nova forma de descobrir, identificar, conhecer, registrar e “apropriar-se do mundo e de suas histórias”:

A imagem em movimento, aliada à capacidade do som simultâneo, objetivava os relatos dos viajantes, suprimindo seu conteúdo emotivo, da mesma forma que ajudava a rememorar as situações vividas. Desse modo, as singularidades e as diferenças do *outro* eram registradas e transportadas nos seu tempo e espaço.

A etnografia que emergia de uma reflexão mais geral sobre as origens e etapas das sociedades humanas fixava, do mesmo modo, o olhar atento como instrumento desta reflexão [...]. (Peixoto, 1994, p. 10)

Para Barbosa e Cunha, elaboraram-se “métodos e formas de representar, de dar corpo a uma imaginação existente sobre a alteridade” (2006, p. 14). Imagens de objetos e situações, que foram ou não percebidos, são articulados em novas combinações de conjuntos e de referências. Manifesta-se uma preocupação narrativa e o cinema se torna linguagem. Busca-se a boa distância “capaz de permitir a comunicação e ainda a produção de conhecimento sobre o outro, baseadas nessa experiência” que se realiza entre “o realizador, documentarista, pesquisador, analista, e os grupos e processos nos quais eles estão interessados” (2006, p. 12-15).³

Segundo Peixoto, os primeiros filmes considerados etnográficos são realizados ao tempo das primeiras invenções de novos recursos para o registro das imagens, sinalizando a busca de uma ciência experimental: “Já em 1900, [Félix-Louis] Regnault propôs um programa de antropologia visual, onde afirmava que, com o cinema, o antropólogo poderia reproduzir, na medida em que re-via e re-vivia, a vida dos povos primitivos” (1994, p. 10-11). Começa-se a formar arquivos destinados à observação, conservação e estudo das diferentes sociedades humanas.

Para tanto, segundo Clarice Peixoto (1994, p. 11), muitas “expedições etnográficas” se realizaram. Foram de Alfred Cort Haddon em 1898, “os primeiros filmes realizados em uma pesquisa antropológica de campo”. A autora observa ainda que “os cineastas passam a fazer parte das expedições organizadas por antropólogos. Desde o início, as relações entre filme-documentário e filme instrumento de pesquisa tornam-se evidentes” (1994, p. 11).

Talvez os mais conhecidos antropólogos e os primeiros a utilizarem fotografias e filmes em seu trabalho de campo tenham sido Margaret Mead e Gregory Bateson, nas primeiras décadas do século XX, estudando a sociedade balinesa. Mas Peixoto (1994, p.11-12) observa que seus estudos guardam certo empirismo, na medida em que registraram “milhares de rolos, várias manifestações sociais sem a definição precisa de um plano de pesquisa visual, pois acreditavam que a simples justaposição desses registros daria conta da sociedade balinesa” (1994, p.11). Henri Gervaisau (1994, p.15). pesquisador da história do cinema, intervém, con-

³ Barbosa e Cunha (2006) fazem uma exposição sistemática sobre os principais antropólogos do período e suas obras, utilizando a fotografia e o cinema em suas pesquisas.

sidera que “talvez uma das maiores obras e uma das primeiras da antropologia baseada intensivamente numa pesquisa de campo seja *Os argonautas do Pacífico Ocidental* de Malinowski” em 1922. E ressalta outra questão recorrente entre os debatedores, a difícil distinção entre documentário e ficção, citando o documentário *Nanook of the North*, do mesmo ano, também lembrado por Silvio Da-Rin, em que Robert Faherty inova quando

[...] dispõe de Nanook e sua família como atores para construir seu filme [...], com repercussão considerável, do ponto de vista da linguagem, utilizando uma série de procedimentos de plano, contraplano, usando abusivamente da montagem, e dispondo de Nanook e de sua família para narrar a vida de uma comunidade de esquimós. (Da-Rin, 1994, p. 19)

Cabe notar que esse procedimento inovador, na época, continua a inspirar cineastas atuais, como é o caso do documentário *Orestes* (2013), de Rodrigo Siqueira, cuja trama remete à tragédia grega *Orestia* de Ésquilo (525 a.C.-456 a.C.): “O longa mistura ficção e realidade. Inventava um crime a partir de fatos reais e o leva a debate público e a tribunais de júri simulados, em que juízes, promotores e advogados de defesa renomados tiveram liberdade para tecer suas teses sobre o caso sem sugestões ou interferências do diretor” (Mena, 2013, p. 4). Antropólogos, cineastas e historiadores, presentes nesse mesmo debate, discutiram os processos etnográficos, o uso da imagem, o cinema, o que se entende por documentário, suas diversas denominações e os significados aproximados entre documento e ficção, de acordo com a língua (citando o inglês, o francês, o russo e o português) e com o momento histórico em que os trabalhos são elaborados, inclusive com o uso de recursos tecnológicos mais avançados.

No seminário aqui focalizado,⁴ não são apresentados textos conclusivos, mas os debates são extremamente instigantes, porque tocam na relação do observador (antropólogo, cineasta ou documentarista) com o objeto observado, o ser humano, e com a historicidade dos processos criativos. Apontam ainda para a discussão sobre o estatuto científico da antropologia visual. Permanece, entretanto, a dificuldade de definir o estatuto epistemológico da imagem na construção da verdade documentada.

⁴ Monte-Mor, Patrícia e Parente, José Inácio. *Cinema e Antropologia*. Horizontes e Caminhos da Antropologia Visual. Rio de Janeiro: Interior Produções, 1994. O livro registra a participação de antropólogos e outros profissionais das Ciências Sociais e Audiovisuais no Seminário realizado no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No documentário *O Rio dos Trabalhadores* (Ciavatta e Castiglioni, 2001), tomamos a fotografia como fonte histórica, articulando a montagem das imagens em movimento, com textos históricos e literários, através da intertextualidade. Em termos simples, significa a leitura da imagem, como fonte de beleza, de emoção e de conhecimento, contextualizada pela apropriação de outros discursos sobre os mesmos conteúdos e personagens. Por exemplo, a foto de carregadores de café no porto de Santos não significa apenas trabalhadores braçais com grandes sacas de café nas costas, mas também a exportação dessa matéria-prima (de baixo valor agregado) para a Europa. Com essa metodologia, não se articulam apenas diferentes discursos, mas busca-se colocar as cenas e acontecimentos na totalidade social de que fazem parte, mesmo que, nas fotografias utilizadas, sejam mostrados apenas alguns de seus aspectos focalizados.

O documentário e o cinema de ficção

Assisti, há algum tempo, a um filme com estatuto de ficção, mas com técnicas e conteúdos de documentário, sobre o autismo de uma criança de cerca de 3 a 4 anos, em que jovens pais saem dos Estados Unidos para a Mongólia em busca da cura pelos xamãs. O filme, longa-metragem, é perturbador, porque o atenuante da expectativa de que o choro constante da criança seria uma representação tem tais características de verdade (câmera em movimento, situações aparentemente impossíveis de serem representadas por uma criança), que o resultado final confirma, nos créditos dados aos atores, que são reais. Trata-se do documentário *The Horse Boy* (2009), de Michel Orion Scott.

Parece-me um exemplo especial de quanto a realidade e a ficção podem estar juntas, ao ver, em um documentário como *The Horse Boy*, filme de longa duração e de exibição comercial, fenômenos extraordinários operados pelo xamanismo e fatos da vida cotidiana vividos pelos protagonistas. Selecionei algumas das reflexões de Bill Nichols sobre o que é o documentário e sua relação com a ficção. Para o autor, os documentários envolvem questões de ética, conteúdo, forma, tipo e política. Diferem de maneira significativa dos vários tipos de ficção (científica, terror, aventura, melodrama etc.):

“Eles estão baseados em suposições diferentes sobre seus objetivos, envolvem um tipo de relação diferente entre o cineasta e seu tema e inspiram expectativas diferentes no público”, mas essas diferenças “não garantem uma separação absoluta entre ficção e documentário” (Nichols, 2005, p. 17).

No entanto, muitos documentaristas utilizam práticas ou convenções comuns na ficção, tais como roteiro, encenação, reconstituição, ensaio, interpretação. Por sua vez, muitos filmes de ficção se servem de práticas ou convenções próprias dos documentários: filmagens externas, não atores, câmeras portáteis, improvisação, imagens de arquivo filmadas por outrem. Chama a atenção ainda, que o tipo de documentário gerado por diferentes processos têm uma historicidade: eles mudam com o tempo e tornam mais tênues os limites entre a ficção e a não ficção (Nichols, 2005.).

Pensando nas reproduções pela pintura e pelo desenho, antes da criação da fotografia e seu posterior desenvolvimento, fica claro que as técnicas atuais superam de longe aquelas que estavam disponíveis para os artistas do passado, quando comparadas às representações nítidas, de alta definição e precisas que se podem obter nos vídeos, filmes e telas dos computadores atuais. Somos levados a crer na autenticidade das imagens, dado o efeito de lentes, foco, contraste, profundidade de campo, cor, meios digitais e alta resolução. Essa impressão de autenticidade é da tradição do documentário, que tanto pode estar em um relato quanto em uma peça publicitária para o consumo ou para a política. É ela que embasa nossa adesão à sua “verdade”, aceita como orientação de pensamento ou de ação. Nichols conclui seu pensamento dizendo que documentaristas e cineastas de ficção fazem isso “com a mesma engenhosidade e inventividade”, sendo que as “imagens podem ser alteradas tanto durante como após o fato, por meios convencionais ou digitais” (2005, p. 18-20 e 28).

Os documentários de representação social são os que normalmente chamamos de não ficção. Esses filmes representam, de forma tangível, aspectos de um mundo que já ocupamos e de que compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi e o que poderá vir a ser. Esses filmes também transmitem verdades, se assim quisermos. (Nichols, 2005, p. 26-27; grifos meus)

Em uma entrevista sobre sua forma de trabalhar, o fotógrafo dinamarquês Peter Funch relata que fotografa pessoas nas ruas, captando suas singularidades e aspectos comuns com outras pessoas, tais como o que fazem, o que aparentam, aquilo que vestem, por exemplo, homens de camisa listrada, outros com diferentes tipos de chapéus etc., em que ele aproxima as coincidências. E conclui:

“Simplifico dizendo que o trabalho é *documental na captura e ficcional na edição*” (apud Maltz, 2012, p. 4; grifos meus).

Essas questões de ordem epistemológica são uma espécie de alerta em relação a toda produção de conhecimento que se pretenda objetiva, isenta de comprometimentos individuais ou coletivos. Porém isso não diminui o fascínio pela beleza, emoção e informação que o cinema de ficção e de não ficção exerce em nosso tempo, moldando suas formas culturais e sua sociabilidade.

No primeiro contato com um documentário, fica-se imerso na experiência de ver. O passo seguinte é refletir e fazer a crítica, buscar o desvelamento dos aspectos ocultos, mas nem por isso e, talvez, por isso mesmo, os desdobramentos do tema são marcantes, instigantes. A ação crítica pode ir desde a análise técnica do documentário (cronologia das cenas, tipos de planos utilizados, técnicas de montagem, discurso, diálogo estabelecido, retórica utilizada, modo de representação, perspectiva política etc.), até a análise crítica dos significados, dos efeitos sociais, de sua força política e capacidade de persuasão.

Nichols (2005) menciona seu livro *Representing Reality*,⁵ no qual sistematiza a produção documentária e os modos de ser do documentário: expositivo, de observação, participativo, reflexivo e, mais tarde, performático e poético. Na prática, mais do que modos puros, eles são mistos, superpostos.

“Documental imaginário”

Extraímos o título desta seção de uma mostra de fotografias e vídeos com o subtítulo “fotografia contemporânea brasileira”, realizada no Rio de Janeiro (Documental, 2012). São imagens estáticas que se articulam, criando novos discursos e imagens em movimento que não chegam a ser filmes, mas que transformam o conteúdo da cena, como explica um dos autores, Fabien Rigobert:

É antes de mais nada uma coleção de momentos, de instantâneos estáticos. Passo em seguida à pesquisa do espaço entre as imagens. O espaço inquietante do nada, aquilo que normalmente é reconstruído pelo cérebro para imaginar o deslocamento dos objetos. As fotografias do “entre-imagens” não existem no real, elas são uma interpretação da visão... (Rigobert, 2012)

Ian Lorvo explica o inusitado e enigmático das obras de Rigobert: “O espectador é obrigado a se posicionar, ele próprio se torna um ator para resolver os

⁵ Nichols (1991) aplica a teoria fílmica para o estudo do documentário.

enigmas, interpretar os sinais, dar sentido a situações que costumam ser expressões de desencontros, de vazios a preencher” (2012). É um trabalho com cenas documentais, objetivas, rio, cachoeira, pessoas, objetos, postos em situações cuja leitura supõe alto nível de subjetividade do autor e do espectador. Quer nos parecer que esse trabalho se aproxima do que Clarice Peixoto denominou de “gênero filme-espetáculo, de Robert Flaherty ou de Jean Rouch em que o ponto de vista do observador constrói o objeto observado dentro de uma estética particular de narração, através da reconstituição de situações sociais” (1994, p. 12).

Na apresentação da mostra ⁶, falando sobre o fotodocumentarismo, Eder Chiodetto (2012) chama a atenção para sua “dimensão onírica, tornando-se menos factual, mais poroso e dialético”. O autor considera que “Com o avanço tecnológico e as teorias mais recentes que desmontaram a ideia de fotografia como mera devolução mecânica da realidade, os documentaristas passaram a utilizar cada vez mais a ficção na concepção de suas imagens”. Os trabalhos apresentados são prenes de “subjetividades e mitologias próprias” dos autores, que atestam não apenas “o tempo-espaço dos fatos”, mas adentram “seus labirintos”.

Algumas imagens ilustram bem a dimensão do imaginário a partir dos dados documentais da realidade. Pedro David representa a *Paisagem submersa* (2008) da vivência dos moradores que tiveram suas cidades inundadas para dar lugar a uma usina hidroelétrica no rio Jequitinhonha, Minas Gerais. As fotos parecem incorporar o imaginários dos ribeirinhos, como “o tema do desterro”, e as questões locais, pela “metáfora de perdas e recomeços” (Documental, 2012).

Outras sequências incorporam diferentes técnicas às fotografias, como é o caso do trabalho de João Castilho “impressão a jato de tinta com pigmento mineral sobre papel algodão” na série *Vermelho, série Hotel Tropical, 2011*. “Diversos espaços-tempos flagrados pelo artista em hotéis ordinários” são apresentados sob forte coloração vermelha, acrescentando nova sensibilidade à simplicidade dos ambientes (Documental, 2012).

Gustavo Pellizzon realizou *Encante* (2010), também em “impressão de jato de tinta com pigmento mineral sobre papel de algodão”. Seu foco são lendas e histórias de ribeirinhos, “levando o binômio imagem-imaginação ao limite. Segundo os mitos indígenas, ‘encante’ é o lugar profundo onde vivem os ‘encantados’, seres das cidades submersas”. São flagrantes do indizível em que

⁶ “Documental Imaginário: fotografia contemporânea brasileira”. Rio de Janeiro, Oi Futuro, Flamengo, de 24 de julho a 16 de setembro de 2012. Catálogo da Mostra.

“as paisagens, fotografadas sob o espírito das lendas, denunciavam a dimensão da fábula no cotidiano” (Documental, 2012).

Outras dimensões do imaginário apresentadas por Silvio Da-Rin (2006) partem da discussão sobre o cinema-verdade (que, a partir de 1963, passou a ser chamado de cinema-direto) e, apoiado na obra de Jean Rouch, considera “uma nova configuração do documentário: o modo interativo de representação”. Rouch, no filme *Cronique d'Été* (1960), realizado com Edgar Morin, “com som direto integralmente assumido”, produzem-se situações inteiramente diferentes do modo de observação:

Aqui é a palavra que predomina, através da conjugação de diferentes estratégias: monólogos, diálogos, entrevistas dos realizadores com atores sociais, discussões coletivas envolvendo a crítica aos trechos já filmados e, por fim, autocrítica dos próprios realizadores diante da câmara. (Da-Rin, 2006, p. 149-150)

Porém, para os autores do filme, não se tratava de intervir para preservar a “verdade dos eventos”; antes “tratava-se de fazer da intervenção a condição de possibilidade da revelação, pela palavra, daquilo que estivesse latente, contido ou secreto”. O filme teria sido concebido como “uma experiência de intervenção cinematográfica”, “um jogo com valor de verdade psicanalítico”, como acesso aos diferentes papéis que desempenhamos em nossa vida cotidiana (Da-Rin, 2006, p. 154). Em uma das sequências, filmadas por Rouch:

Marceline, judia, ex-prisioneira de um campo de concentração, vaga pelas ruas de Paris, com um gravador a tiracolo e um microfone na lapela – método que Rouch inaugura neste ato. Ela é acompanhada à distância pela câmara e suas palavras são uma evocação saudosa e dramática do pai, a quem a deportação a separou irremediavelmente. (Da-Rin, 2006, p. 154)

Mas Marceline relata, em uma projeção para os participantes do filme e no questionário respondido pelos “atores”, que eram lembranças vividas, mas que ela havia encenado em função do efeito que teriam na tela. “Cinema e vida, passado e presente, *realidade e imaginação*, fatos reais e encenação – aspectos inextrincáveis no processo de interação em que as máscaras se sobrepõem” (Da-Rin, 2006, p. 154-155; grifos meus).

Considerações finais

Muito pouco temos a acrescentar após esse intrincado processo de apresentar a inventiva criação do documentário como fonte de pesquisa social, sua relação com a verdade, os documentos, o imaginário e a ficção. Não esgotamos todos os aspectos de um tema tão rico de nuances e de história, nem fizemos a revisão da ampla literatura que existe sobre o gênero. Apenas exploramos o pensamento de alguns dos autores e de suas obras, com o objetivo de entender o lugar e a complexidade do documentário na pesquisa social.

O critério de verdade sempre presente no documentário tem sofrido sucessivos desafios. Primeiro, o próprio conceito de verdade; segundo o desvelamento da produção da verdade por pesquisadores, historiadores, antropólogos, cineastas, documentaristas, perante leitores e espectadores. A pesquisa etnográfica percorreu um rico caminho de interação com o cinema e os avanços tecnológicos para chegar à antropologia visual. Igualmente complexa foi a passagem de uma pretensa visão positivista da neutralidade da pesquisa e da técnica para admitir a imbricação entre objetividade e subjetividade que compõem o cinema documental. Entre a arte e a técnica, o documentário é um gênero em expansão do qual, dependendo do objeto, a pesquisa social não pode prescindir.

A própria denominação “documentário” é expressa em alguma línguas ocidentais de forma diferenciada no seu significado, que fica entre documento e ficção, significado marcado pela historicidade do desenvolvimento do filme-documentário. As experiências inovadoras de introduzir a representação ou a rememoração, o resgate da memória de vivências e acontecimentos no âmbito de filmagens, dão aos fatos reais outras expressões e significados, aproximam o documento da ficção e/ou da imaginação. Encerramos estas reflexões finais com a palavra de Nichols: “Esses filmes também transmitem verdades, se assim quisermos” (2005, p. 26-27).

Referências bibliográficas

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T. da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

- CARR, Edward H. *Que é história?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CHIODETTO, Eder. Apresentação. In: DOCUMENTAL imaginário: fotografia contemporânea brasileira. Rio de Janeiro: Oi Futuro – Flamengo, 24 de julho a 16 de setembro de 2012. [Catálogo da mostra].
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Mediações históricas de relação trabalho e educação: gênese da disputa na formação dos trabalhadores* (1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- _____. (Org.). *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- _____; ALVES, Nilda (org.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____; CASTIGLIONI, Paulo. *O Rio dos trabalhadores*. Niterói: Neddate/UFF, 2001. DVD (20').
- DA-RIN, Sílvio. Filme etnográfico e documentário: questões conceituais, marcos históricos e tradições. In: MONTE-MÓR, Patrícia; PARENTE, José Inácio (org.). *Cinema e antropologia: horizontes e caminhos da antropologia visual*. Rio de Janeiro: Interior Produções, 1994. p. 10-29.
- _____. *Espelho partido: tradição e transformação do documentário*. 3. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2006.
- DOCUMENTAL imaginário: fotografia contemporânea brasileira. Rio de Janeiro: Oi Futuro – Flamengo, 24 de julho a 16 de setembro de 2012. [Catálogo da mostra].
- FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 91-106.
- GERVAISAU, Henri. Filme etnográfico e documentário: questões conceituais, marcos históricos e tradições. In: MONTE-MÓR, Patrícia; PARENTE, José Inácio (org.). *Cinema e antropologia: horizontes e caminhos da antropologia visual*. Rio de Janeiro: Interior Produções, 1994. p. 10-29.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LORVO, Yan. *Fabien Rigobert: Predicament/situações difíceis*. In: DOCUMENTAL imaginário: fotografia contemporânea brasileira. Rio de Janeiro: Oi Futuro – Flamengo, 24 de julho a 16 de setembro de 2012. [Catálogo da mostra].

MALTZ, Rony. O acaso pensado. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 set. 2012. Segundo Caderno, p. 4.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1: O processo de produção do capital.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MENA, Fernanda. São tantas as verdades. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 ago. 2013. Folha Ilustrada, p. 4.

NICHOLS, Bill. *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

_____. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Entrevista. In: FREITAS, Guilherme. *A voz do documentário*. *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 abr. 2010. Prosa & Verso, p. 5.

PEIXOTO, Clarice. Filme etnográfico e documentário: questões conceituais, marcos históricos e tradições. In: MONTE-MÓR, Patrícia; PARENTE, José Inácio (org.). *Cinema e antropologia: horizontes e caminhos da antropologia visual*. Rio de Janeiro: Interior Produções, 1994. p. 10-29.

RIGOBERT, Fabien. *Fabien Rigobert: Predicament/Situações difíceis*. In: DOCUMENTAL imaginário: fotografia contemporânea brasileira. Rio de Janeiro: Oi Futuro – Flamengo, 24 de julho a 16 de setembro de 2012. [Catálogo da mostra].

TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América: la cuestión del outro*. México, D.F.: Siglo XXI, 1987.

VILAR, Pierre. *Pensar historicamente*. Barcelona: Crítica, 1992.

_____. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

CINEMA POLÍTICO NA AMÉRICA LATINA: A CONSTRUÇÃO DO *NUEVO CINE LATINOAMERICANO*

Mariana Siracusa Nascimento

A história do continente latino-americano é marcada pela busca de uma ruptura definitiva com o passado e com a herança que a exploração colonial deixou durante séculos, fazendo da construção da identidade a ordem do dia. A emancipação política conquistada no processo de independência no século XIX não significou a emancipação econômica e cultural, sentimento unificador de um continente que, apesar das especificidades de cada país, guarda os mesmos anseios e problemas resultantes do processo colonial.

O anseio pela construção de uma identidade nacional que revelasse os problemas e contradições enfrentados pelos países se refletiu nas suas produções cinematográficas, o que culminou na construção do *Nuevo Cine Latinoamericano* (NCL):

Já no fim dos anos 50, em vários países da América Latina, a recusa do cinema “comercial” e custoso, a valorização da perspectiva autoral, a denúncia do monopólio das grandes empresas cinematográficas e distribuidoras, a busca dos temas nacionais, regionais, autênticos e politicamente eficazes, bem como o desenvolvimento de uma estética própria conformavam a pauta de preocupações dos cineastas, que pretendiam se diferenciar do cinema europeu ou do norte-americano, apregoando um *nuevo cine latinoamericano*. (Villaça, 2010, p. 166)

Há controvérsias quanto ao surgimento e articulação da ideia do *Nuevo Cine Latinoamericano*, mas acredita-se que o seu marco fundador tenha sido o V Festival de Vinã del Mar, ocorrido no Chile em 1967, no qual foi criado um comitê de cineastas que levariam as bandeiras do movimento, como o anti-imperialismo e a conscientização das massas (Villaça, 2010).

O *Nuevo Cine Latinoamericano* reunia e unificava os projetos estéticos de cineastas de cada país, que tinham reflexos em movimentos locais, como o Cinema Novo, no Brasil; o Grupo de Santa Fé e o Cine Liberación, na Argentina, entre outros. Entretanto, as identidades específicas de cada região eram respeitadas, trazendo para o macro aquilo que era de âmbito mais geral de todos os países da América Latina.

A conscientização do espectador e a ruptura com a alienação produzida historicamente pela colonização e pela posição ocupada pela América Latina no mundo eram preocupações dos cineastas, que tinham por objetivo a realização de filmes politicamente engajados com os problemas existentes no continente. Essa característica é reflexo da conjuntura política da década de 1960, com o acirramento das tensões da Guerra Fria, a Revolução Cubana e o processo de independência dos países africanos.

Cuba foi assumindo, ao longo dos anos, um papel de destaque e de fomento no movimento por vários motivos. Dentre eles, podemos citar a criação da Organização Latino-Americana de Solidariedade (Olas), em 1967, que tinha como função apoiar as lutas na América Latina contra o imperialismo e a dominação econômica e cultural. Outro ponto importante para a união da América Latina em torno da questão revolucionária foi a morte de Che Guevara, no mesmo ano, que trouxe um sentimento de comoção, misturado com a responsabilidade de honrar e dar continuidade aos feitos do, agora, herói latino-americano.

A Revolução Cubana (1959) inaugura um período de valorização das políticas culturais no país. Um de seus reflexos mais imediatos é a criação, no mesmo ano, do Instituto Cubano del Arte e Indústria Cinematográficos (Icaic), considerado pelo governo um mecanismo de propaganda e memória da revolução. Nesse contexto, uma discussão que marca o cinema cubano é a dicotomia entre a arte engajada e a “arte pela arte”, que podem ser entendidas, respectivamente, como cultura proletária e cultura burguesa. Dentro dessa disputa pelo significado da arte, existia, ainda, uma divergência entre aquilo que o governo pretendia com a política cultural, e os projetos individuais dos cineastas, que entendiam política cultural como:

Mobilização da cultura levada a cabo por diferentes tipos de agentes – o Estado, os movimentos sociais, as indústrias culturais, instituições tais como museus, organizações turísticas, associações de artistas e outras mais – com finalidade de transformação estética, organizacional, política, econômica e/ou social. (Villaça, 2010, p. 22)

Os cineastas se posicionavam, por sua vez, por meio de manifestos publicados em revistas e jornais da época, nos quais se mostravam contrários à dicotomia entre cultura burguesa e cultura proletária, afirmando a unidade cultural e defendendo, por tabela, a liberdade de criação e de escolha, sem suprimir ou delimitar certas expressões estéticas.

O interesse e objetivo do governo pós-Revolução Cubana no investimento, de forma tão maciça, na política cultural era o entendimento de que a cultura seria responsável, além dos elementos já expostos de atuação na propaganda e memória, por formar o novo homem para essa nova sociedade. Dessa forma, uma primeira interpretação do contexto histórico é de que a política cultural do governo é imposta para os atores culturais.

Entretanto, o Icaic era visto na ilha como uma instituição privilegiada, uma vez que possuía, ao menos no início, certa autonomia e liberdade de trabalho em relação às determinações do governo. Isso mostra a importância dos intelectuais e artistas como produtores de políticas culturais divergentes daquela que o governo estabeleceria.

Nos primeiros anos após a revolução, as dificuldades econômicas e o pouco avanço das lutas e mobilizações na América Latina levaram o país a se aproximar cada vez mais da União Soviética, numa relação, inevitavelmente, de dependência nesse momento. O intercâmbio não ficou restrito ao campo econômico. No campo cultural, a imposição estética do governo do realismo soviético se fez presente como modelo de arte revolucionária e engajada.

O debate que se colocava nesse momento em Cuba sobre as vanguardas estéticas girava em torno da adoção do neorrealismo italiano ou do realismo soviético. Diante da necessidade de se pensar num cinema genuinamente nacional, a primeira opção foi o neorrealismo italiano, por ele representar a realidade destacando os temas do cotidiano, revelando suas contradições e desigualdades. Por sua vez, o realismo soviético tinha uma concepção de narrativa cinematográfica voltada para a construção do “herói positivo”, personagem que passa por um processo de autossuperação, enfrentando vários desafios, que, ao fim e ao cabo, têm

a função de conscientizar as massas para a importância da causa revolucionária. Havia, no entanto, algumas interseções entre essas duas formas estéticas:

Essa estratégia narrativa de revelação gradual, pela qual o espectador descobria a mensagem aos poucos, a partir de um processo crescente de percepção da realidade e de aquisição da consciência política, foi reiterada nas produções do Icaic nos anos 1960, já havia sido uma marca importante do cinema soviético, do neorrealismo italiano e seria, mais tarde, uma marca também no cinema francês pós-1968. (Villaça, 2010 p. 104-105)

A pluralidade de culturas e identidades existente nos países da América Latina se refletiu na diversidade estética do movimento, que combinou muitas referências de vanguardas europeias, numa tentativa de construir algo novo e que compreendesse os anseios em comum. O que acabou sobressaindo nesse processo foi a necessidade de se defender um conteúdo social e político que atuasse como um ponto de interseção na diversidade. Esse conteúdo político refletia não só as temáticas, que expressavam características próprias da realidade desses países, mas também a questão estética, com o objetivo de criar uma nova linguagem que estivesse a serviço das ideologias dos cineastas.

Propósitos como o de se criar uma linguagem própria, libertadora, de maneira que esta, mais que um instrumento de denúncia, se convertesse em espaço de crítica e reflexão; mostrar a face do “verdadeiro” homem latino-americano; atingir o grande público; fomentar a ideia de América Latina como “Pátria Grande”, [...] são metas frequentemente identificáveis nesses escritos de época. (Villaça, 2002, p. 490)

No Brasil, Glauber Rocha foi um dos representantes dessa forma de pensar o cinema. Um dos maiores nomes do Cinema Novo,¹ Glauber também participou ativamente do processo de consolidação do NCL. Do seu ponto de vista, um cinema genuinamente latino-americano deveria mostrar a verdadeira realidade da região, mas retratando isso de maneira violenta, esteticamente. A análise de sua produção e dos manifestos escritos reforçam essa ideia.

Analisando os escritos e manifestos de Glauber Rocha, percebemos o papel essencial da Revolução Cubana para toda a América Latina. O desejo de emancipação política e social era visto por ele como consequência de um processo revolucionário maior. Reflexo disso se encontra numa carta que Glauber Rocha

¹ Movimento de meados da década de 1950-1960 que tinha como objetivo a construção de um cinema nacional que refletisse os desejos e anseios da população. Ver Simonard, 2006.

enviou a Alfredo Guevara, fundador e primeiro presidente do Icaic, em 1967, salientado a vontade de fazer um filme que contasse a história da América Latina, em razão da morte do Che e do simbolismo que ele carregava. O filme não se concretizou, mas muitos elementos do roteiro foram incorporados em *Terra em Transe*, de 1968.

Apesar da política cultural cubana institucional se aproximar, esteticamente, do realismo socialista, o Icaic, como se mencionou, gozava de certa autonomia, o que possibilitou sua aproximação com o tipo de cinema feito por Glauber Rocha, que tinha um discurso anti-imperialista e defendia a revolução.

Em Cuba, todas as ousadias estéticas e excessos poderiam ser perdoados ou justificáveis na medida em que o propósito de se defender a revolução e seus mitos fosse claramente verbalizados. Assim, a ambiguidade ou o estilo apoteótico presentes no discurso e na obra de Glauber Rocha eram tolerados em nome da bandeira da “arte revolucionária” por ele empunhada e recomendada aos cineastas. (Villaça, 2002, p. 501)

A vontade de Glauber Rocha, enquanto artista, de uma criação livre e desprendida, ia ao encontro do seu lado mais militante e transformador, inspirado nos ideais de Che. A diferença entre esses dois momentos do cineasta fica manifesta nos textos *Estética da fome* e *Estética do sonho*:

Enquanto em *Estética da fome* o cineasta constatava, em relação à América Latina, que “nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida”, defendendo uma estética calcada na premissa de que “a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência”, em *Estética do sonho* o cineasta deixava de lado a violência em favor da defesa da irracionalidade como saída libertária: “quando o sonho irrompe na realidade ele se transforma numa máquina estranha àquela realidade, uma máquina tremendamente libertadora”. (Villaça, 2002, p. 502)

O cinema cubano pós-revolução: Tomás Alea e o caso de *Memorias del Subdesarrollo*

A influência do Glauber Rocha no cinema cubano pode ser sentida, mais especificamente, no filme *Memorias del Subdesarrollo* (1968), de Tomás Gutiérrez Alea, considerado um dos maiores cineastas cubanos. A conexão mais

explícita dessa influência pode ser percebida na relação entre este filme com *Terra em Transe* dirigido por Glauber Rocha, senso lançado em 1967. A partir do compartilhamento de alguns elementos estéticos e a experiência de novas linguagens, os filmes são capazes de provocar importantes reações no espectador, como a identificação e o distanciamento:

[...] ambos [*Terra em Transe* de Glauber Rocha e *Memorias del Subdesarrollo* de Tomás Gutiérrez] têm protagonistas em “crise de identidade”, que refletem sobre a situação sociopolítica de seus países, apresentam estrutura de colagem, narrativa não linear, uso de planos pouco usuais e monólogos, mistura de estilos diferentes de cinema, trilhas sonoras compostas de miscelânea de gêneros, dentre outros aspectos. (Villaça, 2002, p. 498)

Tomás Alea, um dos fundadores do Icaic, estudou cinema na Itália e, por isso, suas obras têm traços muito característicos do neorealismo: são filmes que retratam o cotidiano, com a utilização de não atores, entre outras características. Ao mesmo tempo em que demonstrou engajamento e certa afinidade com o ideal revolucionário, Alea tinha críticas ao regime, tanto nas questões que se referem à liberdade artística quanto nas questões de cunho político *stricto sensu*.

Em seu livro *Dialética do espectador* (1984), Gutiérrez Alea aponta para a importância do cinema como uma forma de arte capaz de atingir um público cada vez maior e indiferenciado. Segundo ele, o surgimento do cinema esteve atrelado ao desenvolvimento do capitalismo industrial no final do século XIX, marcando, assim, sua origem de classe. Essa característica e a própria necessidade do cinema enquanto arte coletiva, transformou-o em mercadoria que necessita de um intenso consumo para a sua manutenção.

O capitalismo iniciava sua fase imperialista. A modesta invenção de um aparelho que permitia captar e reproduzir imagens da realidade em movimento não foi outra coisa, a princípio, que um engenhoso brinquedo artesanal, por meio do qual o espectador podia sentir-se transferido aos lugares mais recônditos do mundo, sem mover-se do lugar. (Alea, 1984, p. 25)

O fato de o cinema atingir as massas pela maneira como foi constituído não implica que seja efetivamente popular, no sentido de refletir os anseios da população. Essa distinção é significativa, pois reforça a ideia de que o cinema, enquanto cultura de massas, está a serviço de uma ideologia que representa o homem em abstrato, não permitindo a problematização da realidade específica, e sendo produzido para um consumidor passivo (Alea, 1984).

Ainda na perspectiva de Alea (1984), esse tipo de cinema, que se desenvolveu mais intensamente nos Estados Unidos, só leva em conta a dimensão do cinema como espetáculo que pode ser entendido como entretenimento, diversão e desfrute estético. Mesmo que essa dimensão possa reforçar os valores estabelecidos pela burguesia, é importante salientar que isso atrai as pessoas ao cinema, funcionando muitas vezes como uma válvula de escape de uma realidade hostil e desigual.

O espetáculo, enquanto algo extraordinário, só existe em razão do espectador, que é, por definição, um ser que contempla. Entretanto, a relação entre o cinema e o espectador deve ser menos superficial. Para aprofundar a função do cinema, devemos desenvolver o espectador, fazer que ele consiga ir além da dimensão do entretenimento, refletindo sobre a realidade para, a partir dessa reflexão, tornar-se um agente ativo, um transformador da sociedade.

Assim, quando falamos de espectador “contemplativo”, referimo-nos àquele que não supere o nível passivo-contemplativo; enquanto o espectador “ativo” seria aquele que, tomando como ponto de partida o momento contemplação viva, gera um processo de compreensão crítica da realidade (que inclui, claro, o espetáculo), e, conseqüentemente, uma ação prática transformadora. (Alea, 1984, p. 48)

O cinema que se destina à contemplação provoca conformismo, naturalizando a realidade. A ideia do *happy end*, final invariável da maioria dos filmes, transmite a sensação para o espectador de que tudo acaba bem e que não precisamos agir no mundo. A figura do “herói”, que soluciona os problemas de ordem moral, política e social é central para a compreensão do conformismo e da imobilidade provocados por esse tipo de filme (Alea, 1984). A passagem de um espectador passivo para um espectador ativo não depende apenas de um impulso individual, externo ao filme, mas sim de um processo interno do espetáculo, na sua capacidade de provocar questões, transmitir inquietações, fazendo que o espectador, a partir disso, passe a questionar a realidade em que está inserido, a fim de transformá-la.

Alea (1984) destaca a importância de se estabelecer uma relação dialética entre a função do cinema enquanto espetáculo e enquanto instrumento de conscientização política para evitar uma racionalização que valoriza o conteúdo de cunho social e político, capaz de conscientizar a população, mas acaba reproduzindo as formas do cinema burguês, numa ilusão de facilitar a assimilação. Essa

concepção é problemática, pois separa forma e conteúdo, que devem manter uma relação de reciprocidade, sendo indissolúveis, além de considerar o espectador como passivo.

A maior parte dos filmes que se propõem a uma função meramente política, como é o caso do cinema panfletário, feito em grande maioria pelos cineastas comprometidos com o realismo soviético, acaba tendo o efeito contrário do esperado: em vez de servir como instrumento para a conscientização política das massas, produz, em consequência, espectadores passivos, que não conseguem refletir sobre a própria realidade. Além da preocupação com o conteúdo em detrimento da forma, esse tipo de cinema não deixa espaço para críticas ao processo revolucionário, o que contradiz o discurso de autonomia que a própria ideia de espectador ativo traz em si. Esse processo de crítica, afirma Alea (1984), é importante para dar autonomia às massas, possibilitando a real conscientização.

A fim de explicar o processo de autonomia das massas, Alea (1984) retoma os conceitos de Brecht, identificação e distanciamento. A identificação é um artifício utilizado tanto pelo cinema quanto pelo teatro para a aproximação emocional dos espectadores ao espetáculo por meio do “herói”, como se aqueles fizessem parte da obra. Esse esquema impede o desenvolvimento do senso crítico do espectador. Para reverter esse quadro, entretanto, não podemos suprimir a identificação por completo. De acordo com Brecht, é necessário manter o espectador um pouco afastado da obra, para que ele não se deixe levar pelas emoções do personagem, mas ao mesmo tempo um pouco de identificação é importante para manter o interesse pela narrativa desenvolvida.

Trata-se de despertar no espectador essa necessidade da compreensão, que só poderá ser atingida por via racional: para compreender a realidade objetivamente é necessário separar-se dela, distanciar-se, não estar implicado emocionalmente. Só assim a capacidade de discernimento pode – e deve – ser estimulada pelo espetáculo, de maneira que se descubram novas relações e um novo significado para tudo aquilo que não é familiar. (Alea, 1984, p. 58-59)

O objetivo desse processo dialético de identificação e distanciamento não é simplesmente afastar o espectador das emoções produzidas pela identificação com o espetáculo, e sim transformar essa emoção, baseando-a agora na descoberta de algo novo em relação aquilo que ele tinha como familiar. Quando um aspecto da realidade, que é naturalizada no dia a dia das pessoas, muda de contexto

e chega às telas do cinema, o espectador passa a vê-la com outros olhos, e pode ressignificar as relações que deram origem a esses aspectos. Esse mecanismo do distanciamento permite, ao enxergar a realidade sob uma nova perspectiva, um estranhamento ante a realidade, indo além da aparência das coisas e revelando novas relações, processo fundamental para a conscientização política das massas.

Uma importante dimensão desse processo de identificação e distanciamento é o fato de que o cinema não pode se limitar a mostrar a realidade de outra forma, não pode se limitar a provocar novas questões para os espectadores. O cinema engajado, comprometido com o processo revolucionário, afirma Alea (1984), deve indicar o caminho da ação, não permitindo uma acomodação ou aceitação da realidade como algo natural, e por isso imutável.

A ação paralisante da crítica da realidade que se esgota em si mesma tende a consolidar um espírito pequeno-burguês, no sentido de que não gera uma ação prática, não empurra à ação revolucionária, senão a um conformismo decadente ou, no melhor dos casos, a um reformismo de meios-tons; em última instância leva à aceitação dos males sociais como algo fixo na sua essência e, portanto, leva à busca de soluções utópicas, ou de consolos no plano individual. (Alea, 1984, p. 63)

Todas essas concepções sobre o cinema revolucionário, a relação espetáculo e espectador, contidas em *Dialética do espectador*, são visíveis na maior parte das obras de Tomás Gutiérrez Alea e, em especial no filme *Memorias del Subdesarrollo*. A primeira exibição desse filme no IV Festival Cinematográfico de Pesaro, na Itália, em 1968, como nos descreve Alea (1984) em um relato de memórias publicado doze anos depois, foi marcada por forte repressão policial. Isso demonstra a atmosfera de tensão provocada não somente por esse filme, mas por tantos outros que se atreveram a questionar as bases nas quais o mundo se assentava.

As obras cinematográficas podem mudar de significado de acordo com as circunstâncias em que são exibidas e da sua relação com o público: em Cuba na década de 1960, *Memorias del Subdesarrollo*, filme permeado por referências diretas ao contexto, teve um impacto; nos Estados Unidos, onde recebeu vários prêmios, teve outro tipo de impacto, de recepção. O que fica evidente é que a possibilidade de o cinema atingir seus objetivos, nos termos de Alea (1984), depende não só do contexto em que está sendo exibido e da relação dialética entre forma e conteúdo, mas também do público.

O caráter militante do cinema também é circunstancial e está em função do público ao qual é dirigido; devemos considerar duas

coisas: primeiro, se o filme chega materialmente, fisicamente, ou seja, se é visto pelo público a que é dirigido em primeira instância; em segundo lugar, se o filme chega intelectual e emocionalmente, ou seja, se é compreendido pelo espectador, se é capaz de mobilizá-lo. (Alea, 1984, p. 102)

Memorias del Subdesarrollo conta a história dos primeiros anos da Revolução Cubana através de Sergio, representante da burguesia, que não se identifica com os rumos que o país está tomando, mas, ao contrário da maior parte daqueles que também não se identificam, Sergio não quer deixar o país, e acaba assistindo, de forma passiva, a essas transformações. Sergio funciona como um “anti-herói” que, ao fazer críticas à revolução, provoca nos espectadores inquietações e questionamentos sobre a realidade em que estão inseridos.

O filme se divide entre o relato em primeira pessoa da solitária e sem perspectivas vida de Sergio em Havana, que observa distante a realidade que o cerca e reflete os rumos da sua vida como um todo; e imagens documentais e fotografias de Cuba do início da década de 1960. Produzido no contexto da revolução nos seus primeiros anos, o filme faz referências diretas e específicas a ele, como à invasão da baía dos Porcos pelo governo americano em 1961 e a crise dos mísseis em 1962. Dessa forma, podemos dizer que o impacto do filme está diretamente ligado à compreensão dessas questões e do contexto em que ele foi produzido.

A forma como algumas cenas são encaixadas no filme contribui para produzir os mecanismos de identificação e distanciamento nos espectadores em relação ao personagem principal. A estratégia do diretor é usar a mesma cena duas vezes, mas com pontos de vista diferentes e em momentos diferentes no filme: esses dois momentos em que a mesma cena é vista possibilitam um olhar, pelos espectadores, mais objetivo e subjetivo, permitindo a identificação e o distanciamento em relação ao personagem principal. Essa ambiguidade de olhares provocada pela repetição das cenas tem como objetivo despertar no espectador as inquietações que estimularão a tomada de decisão. Por sua vez, a diversidade de perspectivas no filme, incluindo a inserção nele de imagens documentais do período, ajuda os espectadores a voltarem o olhar para a realidade, caminhando no sentido da ação:

Temos, por um lado, a visão da realidade que o personagem nos transmite em suas reflexões e em seus julgamentos críticos. De outro lado, temos o próprio personagem como objeto de nosso julgamento. Trata-se de um personagem que observa a realidade

como um espectador distante, com suficiente senso crítico capaz de provocar outros julgamentos no espectador do filme [...]. E por último, temos a visão da realidade “documental”, oferecida em contrapartida à visão do protagonista. (Alea, 1984, p. 106)

No que se refere às imagens documentais, Alea alerta, entretanto, para a necessidade de não compreendê-las como reflexo da realidade. Embora essas imagens tenham sido feitas com o mínimo de intervenção por parte do diretor, o ordenamento e a seleção das mesmas são marcados pela subjetividade e intencionalidade de Alea. A partir do momento em que são inseridas na obra, devem ser entendidas não isoladamente, como retrato da realidade, mas sim dentro do contexto do filme, cumprindo um papel no mesmo.

A escolha de colocar como personagem principal um homem profundamente marcado como burguês e identificado por esses valores, em vez de um herói positivo, revolucionário como a maior parte dos filmes do cinema soviético fez, explica bem o mecanismo que Alea quer por em prática. Ao colocar Sergio como personagem principal, os espectadores, embora envolvidos no contexto da Revolução Cubana, ainda se identificam com Sergio e com os valores burgueses por ele representados. Afinal, o domínio desse modo de vida esteve presente durante séculos e romper com ele é um processo lento. Logo, a identificação é compreensível.

Sergio expressa os valores e ideais daqueles que, de alguma forma, não se adequavam às mudanças em curso. Para ele, os cubanos expressam, em todas as dimensões da vida, seu subdesenvolvimento em relação aos seus padrões de desenvolvimento, baseados na Europa e nos Estados Unidos. Apesar disso, as contradições que atravessam Sergio ao longo do filme demonstram sua não adaptação à revolução, aos novos valores, o que o remete sempre à sua condição de subdesenvolvido, mostrando sua dependência em relação à cultura do outro. Cada vez mais ele se afasta e se isola, como se não pertencesse àquela realidade, evidenciando a condição de colonização cultural que marca, não só a história cubana, mas a da maioria dos países da América Latina. Essas atitudes de Sergio, afundado em dúvidas paralisantes, podem levar os espectadores a uma tomada de consciência da condição de subdesenvolvimento do país, os quais num determinado ponto deixam de se identificar com o personagem principal e passam a vê-lo como subdesenvolvido ante o processo revolucionário em curso.

E o próprio objetivo do filme é questionar a sobrevivência da ideologia burguesa em meio à revolução. À medida que o filme

progride, ao longo da destruição que o personagem sofre, o espectador deve ir tomando consciência de sua própria situação, da inconseqüência que significa ter se identificado com Sergio em algum momento. Por isso, quando termina de ver o filme, o espectador não sai satisfeito: não descarregou suas paixões – bem pelo contrário: carregou-se de inquietações que devem desembocar numa ação sobre si mesmo primeiro e, conseqüentemente, sobre a realidade que habita. (Alea, 1984, p. 111)

O desafio de Alea (1984) era fazer um cinema militante que fosse além da reprodução de fórmulas de certo tipo de cinema político que se limita a fazer exaltações do processo revolucionário. Alea considerava que o objetivo de um cinema feito no contexto da revolução e comprometido com ela era estimular o senso crítico a partir da afirmação e crítica dessa realidade. Para isso era importante romper com as convenções estéticas e de linguagem que favoreceram a construção de um cinema político panfletário, ineficaz para atingir os objetivos de conscientização política. *Memorias del Subdesarrollo* retrata de forma sutil, mas impactante, o contexto pelo qual Cuba passava no início do processo revolucionário, mas retrata também o anseio e as características de uma nova forma de se pensar o cinema na América Latina, em especial um cinema político, engajado com os problemas sociais e econômicos que marcam séculos de exploração e subserviência desses países, que sempre buscaram a equiparação com padrões culturais e de desenvolvimento que não eram originais. O filme reflete também o compromisso do Nuevo Cine Latinoamericano com a construção e a consolidação de uma identidade que traduzisse a riqueza cultural da América Latina.

A reflexão sobre o desenvolvimento do NCL, e em especial sobre o cinema cubano, pelo destaque e relevância que teve nesse processo, é fundamental, dado que, por meio dela, podemos conhecer um pouco mais a história da América Latina, além de compreender a importância assumida pelo cinema e pelas demais formas artísticas no processo revolucionário e na construção da identidade latino-americana. A opção pelo estudo sistemático do cinema cubano pós-revolução está respaldada, ainda, na compreensão da experiência cinematográfica como uma construção ideológica e política que, pela linguagem, afirma certos posicionamentos e pontos de vista.

Para romper com o olhar naturalizado sobre a realidade, que é fruto das produções das grandes indústrias cinematográficas, e tirar os espectadores da “zona de conforto” propiciada por esse tipo de cinema, é necessário mostrar que

existem outras maneiras de se pensar o cinema e a arte as quais podem contribuir para a emancipação e a liberdade do homem. O viés transformador e revolucionário do *Nuevo Cine Latinoamericano* nos possibilita uma nova leitura do mundo, e uma nova forma de pensar a nossa realidade, características fundamentais para a transformação social.

Referências bibliográficas

ALEA, Tomás Gutiérrez. *Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano*. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CHRISTOFOLETTI, Patrícia Ferreira Moreno. *América em transe: cinema e revolução na América Latina (1965-1972)*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SIMONARD, Pedro. *A geração do Cinema Novo: para uma antropologia do cinema*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

VILLAÇA, Mariana M. América Nuestra – Glauber Rocha e o cinema cubano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 489-510, 2002.

_____. *Cinema cubano: revolução e política cultural*. São Paulo: Alameda, 2010.

TEMPO, MONTAGEM E NARRATIVA: O REEMPREGO DE IMAGENS EM "SANTIAGO" (2007), DE JOÃO MOREIRA SALLES

Jean Carlos Pereira da Costa

A questão das imagens está no centro dessa grande confusão do tempo, nosso mal-estar na cultura. É preciso saber ver nas imagens o contexto ao qual elas sobreviveram. Para que a história, liberada do puro passado (esse absoluto, essa abstração), nos ajude a abrir o presente dos tempos.¹

Georges Didi-Huberman

Introdução

Este artigo investiga as relações entre o reemprego de imagens de arquivo no filme *Santiago (uma reflexão sobre o material bruto)* (2007), de João Moreira Salles, compreendendo a montagem² como dispositivo capaz de dar sentido a essas imagens (Didi-Huberman, 2004), articulando tempo e narrativa.

¹ Tradução livre do trecho : “ La question des images est au centre de cette grande confusion du temps, notre malaise dans la culture. Il faut savoir voir le contexte dont les images ont survécu. Pour que l’Histoire, libérée du passé pure (cet absolu, cette abstraction), puisse nous aider à ouvrir le présent du temps” (DIDI-HUBERMAN, 2004, p. 248).

² Por montagem, compreendemos o processo de edição do filme, no que diz respeito não só aos efeitos ou ajustes produzidos na imagem, mas também à composição da narrativa, pelas escolhas de sequências, da ordem das imagens, dos sons, entre outros elementos cinematográficos.

Acreditamos, então, que as imagens de arquivo, quando reutilizadas, podem produzir um espaço de crítica à narrativa à qual estão relacionadas e construir um novo olhar sobre estruturas já estabelecidas, sendo elementos que atravessam diferentes temporalidades e constituindo memórias distintas desses tempos que atravessam, e pelos quais são atravessadas.

Tentamos compreender, assim, como opera a montagem ao lidar com um material intempestivo, fora de seu próprio tempo. Seja operando pelo “desvio” (Debord, 1997)³ ou pela deflagração da própria montagem enquanto dispositivo da história, esse processo, que é adornado por técnica e poética, religa a relação entre o tempo dos arquivos e o *nosso* tempo, ao passo que as imagens interferem no presente e são também tocadas por ele.

O passado, enquanto experiência, é processo de formação. A montagem dessas imagens de arquivo pode se colocar, dessa forma, como um processo que reconcilie tempo e narrativa para, da melhor forma, criar laços de formação entre as experiências com o passado, o presente e as expectativas para o futuro.

Nessa direção, decidimos realizar uma análise sobre os procedimentos técnicos e estéticos utilizados por João Moreira Salles ao filmar *Santiago* e sobre os problemas advindos desse método em sua primeira tentativa de montagem. Treze anos depois, o diretor retoma as filmagens que realizara sobre seu mordomo e tenta encontrar um dispositivo, uma forma de dar vida às imagens, já depositadas no passado.

Por meio de uma narrativa em *over*, da autocrítica e da desconfiança como estratégias estéticas, o diretor cria uma nova narrativa para *Santiago*. A montagem deflagra a si própria, mostrando como montar é um ato cotidiano e que a *mise-en-scène*⁴ faz parte de nossas vidas. Dessa forma, entendemos a importância de se pensar também o ato de montagem em *Santiago* como processo de formação do próprio cineasta.

³ O termo se refere ao “desvio de imagens” (“*détournement d’images*”) desenvolvido por Guy Debord em sua obra “A Sociedade do Espetáculo”, de 1997.

⁴ Compreendemos esse termo como a organização/disposição de formas, objetos, adornos e cores presentes na imagem, a forma como foi construída a cena fotografada ou filmada. Em outras palavras, a *mise-en-scène* pode também ser entendida como uma tentativa de “ordenar o real, de emprestar uma forma ao que é originalmente caótico” (Oliveira Junior, 2013, p. 9).

Arquivo, passado e experiência

Estamos em um momento da história em que somos, definitivamente, “seduzidos pela memória”, parafraseando Andreas Huyssen (2000). O uso de imagens de arquivo toma, então, uma grande projeção no cenário contemporâneo, e sua manipulação tem apresentado diferentes formas de se lidar com o passado e sua relação com o presente.

Para esse trabalho, imagens de arquivo são aquelas que, de algum modo, foram organizadas durante o tempo, guardadas não necessariamente em bancos de instituições públicas ou privadas. No conjunto de imagens de arquivo, para nós, reúnem-se imagens de famílias, vídeos e imagens amadoras, desde que, de alguma forma, organizadas, passíveis de acesso, arquivadas com possibilidade de serem convocadas novamente.

De forma convergente a essa definição, podemos também pensar o arquivo como “um conjunto de documentos manuscritos, gráficos, fotográficos, fílmicos que é, de modo geral, destinado a permanecer guardado e preservado” (Cursino e Lins, 2010, p. 87). Para Paul Ricoeur, “o arquivo apresenta-se como um lugar físico que abriga o destino dessa espécie de rastro que cuidadosamente distinguimos do rastro cerebral e do rastro afetivo, a saber, o rastro documental. Mas o arquivo não é apenas um lugar físico, espacial, é também um lugar social” (1994, p. 177). Trata-se de uma imagem indecifrável e sem sentido, quando não trabalhada pela montagem (Didi-Huberman, 2004).

Nesse sentido, é importante refletir sobre a questão da memória, pois, ao passo que a aceleração da vida se intensifica e os hiperestímulos (Singer, 2004) afetam as possibilidades de nossa experiência com a compreensão do mundo e do tempo, há ainda a possibilidade da memória? Em que lugares essa memória poderia ser guardada? Como poderíamos acessá-la? Para o historiador Pierre Nora:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. (Nora, 1993, p. 13)

Nessa direção, os arquivos constituem *lugares de memória*, pois arquivam em si o acúmulo de experiências de sujeitos históricos e, conseqüentemente, uma produção material do mundo. No entanto, compreender os arquivos como massas documentais fixas, congeladas, e tendo como única referência temporal o passado vai na contramão do que de fato esses lugares de memória significam, uma vez que são influenciados pelo presente e pelas ambições e expectativas do futuro.

Os arquivos, dessa forma, podem ser compreendidos como possibilidades de reatar o elo entre passado, presente e futuro, buscando no esfacelamento da memória esse elo rompido (Nora, 1993). Para Anita Leandro, a imagem de arquivo no cinema pode ser ainda inserida como um personagem à parte, com o qual interage o material filmado na atualidade e, então, “a imagem do passado torna-se um problema do presente e passa a interferir diretamente na qualidade da palavra filmada” (2009).

Nessa perspectiva, os filmes de arquivos se inserem de uma forma particularmente delicada em nossa sociedade: ao passo que se compõem de imagens, podem estabelecer uma relação fragmentada com as possíveis leituras de seus espectadores, principalmente quando eles fixam seu olhar apenas nos clichês. Em contraponto, alinhamo-nos ao partido daqueles que acreditam na plenitude de passado escrito nessas imagens, sendo, então, impossível separarmos o conteúdo do filme de uma análise material de seus elementos e do contexto de sua produção.

As imagens de arquivo, nesse sentido, parecem ser um apelo para que o passado preste contas de si próprio. São justamente os traços intempestivos do tempo e da história que essas imagens buscam, pois, quando o mundo se cega pelas narrativas virtuais, pela ausência das relações humanas, que se encontram subsumidas à esfera econômica, os arquivos reagem como uma experiência que parte do campo da intimidade, da materialidade e das possibilidades de continuidade das narrativas.

Ao buscar a definição do verbo *narrar*, no entanto, podemos encontrar nos dicionários significados como expor minuciosamente, contar, relatar, dizer, pôr em memória, registrar, historiar. O ato de contar histórias é intrínseco ao ser humano, pois é o que justamente fazemos todo o tempo em que tentamos nos comunicar. Tratando de fatos reais ou imaginários, são muitas as maneiras pelas quais as narrativas se apresentam.

Porém quais são as fontes para se produzir uma narrativa? De documentos oficiais, passando por romances, testemunhos e imagens, são os arquivos as fontes necessárias à escrita das narrativas históricas. É importante compreender,

entretanto, que as fontes não necessariamente buscam comprovar o material, o visível. Pensar uma historiografia do esquecimento e da ausência é papel também daquele que analisa suas fontes para compor narrativas que compreendam outras visões que não a oficial.

Além disso, é necessário compreender que a produção da narrativa histórica é também um processo de imaginação, interpretação e criação a partir das fontes a que tem acesso aquele que a escreve. Nesse sentido, as aproximações entre história e ficção se tornam cada vez mais fortes na produção da narrativa histórica. Enquanto a história teria por objeto o dado concreto e se inscreveria no domínio da realidade efetiva, da experiência empiricamente verificável, a ficção seria definida como uma realidade demarcada do mundo objetivo e transportada para o reino do possível.

A ficção surge no pensamento de Aristóteles (2004) como o território da verossimilhança, ou seja, daquilo que, sem ser real, é credível que tenha ou possa ter acontecido. Como afirma Peter Burke, “escritores gregos e seus públicos não colocavam a linha divisória entre história e ficção no mesmo lugar que os historiadores a colocam hoje (ou foi ontem?)” (1997, p. 108).

Nessa perspectiva, é possível perceber que o próprio real se desencobre enquanto possibilidade de ficcionalização para ser pensado e ressignificado. As narrativas ficcionais não *perdem* para a narrativa histórica tradicional em termos de credibilidade. Na verdade, elas se entrecruzam todo o tempo, ao passo que a narrativa histórica clássica é produto da expressão da linguagem escrita e, portanto, demanda criatividade em algum nível, modalização da linguagem e preocupação com o público para o qual está sendo escrita. Nessa direção, a produção de narrativas nada mais é que a abertura à *ficcionalização do real* demandada por ele próprio para ser repensado (Rancière, 2009, p. 58).

Temos ainda a questão do tempo e sua relação com a narrativa. Para o filósofo Paul Ricoeur:

O desafio último da identidade estrutural da função narrativa é o caráter temporal da existência humana. O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal. (1994, p. 15)

Assim, é impossível desprendermo-nos da ação do tempo sobre os arquivos produzidos pela história e as memórias e experiências evocadas por eles.

Os arquivos enquanto vestígios de experiências temporais do homem com a produção de sua história cumprem um papel essencial nesse processo de repensá-la, criticá-la e reescrevê-la. É, no entanto, a técnica da montagem, no caso do reemprego de imagens, o elemento essencial para compreendê-los no novo contexto em que eles são colocados.

Montagem, arquivo e narrativa

No final do século XIX, foi possível observar uma maior popularização do cinema. As imagens em movimento causavam curiosidade e empatia nos espectadores da época, que se maravilhavam com os filmes curtos (alguns minutos, no máximo) exibidos na máquina de imagens móveis da modernidade. No entanto, uma questão ainda se colocava: não era possível encontrar uma lógica de apresentação dessas imagens. Como escreve o pesquisador canadense André Gaudreault:

Ora um filme no início do cinema, era um plano ou, se preferirmos, um plano-quadro. [...] é preciso distinguir três períodos essenciais na formação do mundo da representação fílmica que vai se impor posteriormente:

- a) filmes em um único plano: filmagem somente;
- b) filmes com vários planos não contínuos: filmagem e montagem, mas sem que a primeira seja de maneira verdadeiramente orgânica efetuada em função da segunda;
- c) filmes com vários planos contínuos: filmagem em função da montagem.

[...] Podemos precisar que a maior parte dos filmes só comporta apenas um plano até 1902, que, no ano de 1903, soa o início de uma corrida à multiplicação de planos (real mas limitada: um filme comportava raramente mais de dez planos neste ano) e que os cineastas só verdadeiramente fracionavam suas cenas e filmavam então em função da montagem depois do início dos anos 1910. (Gaudreault apud Amiel, 2010, p. 21)

Se nos apegarmos ao terceiro ponto indicado por Gaudreault, podemos perceber um cinema em que a montagem tem um papel mais fundamental: ao passo que o filme tem uma duração limitada, a montagem se torna a única possibilidade de ligação entre os rolos de filme utilizados pela câmera. No entanto, à época, estabelecer relações lógico-temporais, uma continuidade entre as imagens

do cinema, não era algo comum nem para o espectador, nem para o próprio cineasta. Dessa forma, à montagem cabia apenas a função técnica de ligar o material produzido.

É necessário, no entanto, compreender que esse era um cinema vinculado a uma estética que tinha como objetivo apenas o entretenimento, ainda muito influenciada por outras manifestações artísticas, como a dos próprios mágicos. O *primeiro cinema*, ou *cinema de atrações* como ficou mais conhecido, refere-se aos filmes surgidos no período localizado entre 1894 e 1910 e que apresentam características comuns relativas aos modos de sua produção e exibição e à composição do público. Eram filmes cujo tempo era limitado pela película, a expressão facial era menos importante do que a gesticulação exagerada e as narrativas eram curtas, com ações sem continuidade, fragmentadas e pouco preocupadas com a identificação com seu público.

Como, no entanto, dar conta de narrativas maiores e que ensaiassem uma representação mais fidedigna com o tempo do mundo real? Como tocar um espectador que não está acostumado com a continuidade entre as imagens e as ações presentes nelas?

Nesse ponto, a narrativa encontra sua interlocutora com o tempo: a montagem. Antes ligada à mera operação material de ligação, a montagem tem agora o papel essencial de temporalizar, de criar ativamente o/no filme. Dessa forma, a função da montagem torna-se não só a de “contar histórias” (Amiel, 2010, p. 21), mas a de criá-las, de produzir narrativas. Para se produzir narrativas, todavia, é necessária uma experiência com e no tempo. A montagem assume, assim, uma tarefa difícil: conciliar tempo e narrativa, uma vez que o tempo cinematográfico, sendo uma representação indireta, depende da organização das imagens e sons para que se constituir. A montagem tem, então, o papel de organizar o tempo em uma narrativa.

Contudo não se trata de qualquer tempo. Trata-se de um tempo ao qual o olhar do espectador ainda não está acostumado, principalmente pelo novo *ritmo* que assumem as imagens em movimento. Para o teórico e crítico de cinema Vincent Amiel:

O espectador do início do século não está, portanto, habituado, culturalmente, a incluir uma imagem num fluxo narrativo, um fluxo que se apoia nela, mas a ultrapassa. Ao contrário, os quadros fixam, fecham, estabilizam. Vai ser necessário ultrapassar os seus limites, literalmente atravessá-los; fazer de modo a que o

olhar esqueça a imagem tão depressa como a apreende, a integre num movimento de desapossamento. (Amiel, 2010, p. 22)

Nesse sentido, a montagem torna-se uma operação não só no filme, mas também na vida do espectador. Ao passo que ela desconstrói a zona de conforto do olhar para o cinema, ela também aponta a necessidade de se perceber que o espaço cinematográfico não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um sintoma das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam a vida do espectador, sem deixar de afetá-lo também. Segundo Amiel,

[...] o curso do tempo nunca havia sido suportado, na nossa cultura, pela sucessão de quadros diferentes, uma vez que cada um deles, pelo contrário, é como que arrancado ao tempo (isso é verdade, em particular, na pintura religiosa, ou nos retratos do século XIX, quer sejam picturais ou fotográficos. Têm como função immortalizar). Portanto, a imagem com o cinema deve proporcionar um escoamento temporal que não lhe é habitual. E pouco a pouco os cineastas vão impor uma analogia entre sucessão dos planos e sucessão dos momentos de ação. Os *raccords*, os gestos ou as ações continuadas de um plano para outro são para isso os utensílios privilegiados. Gradualmente, passar de um plano a outro equivale para o espectador a avançar no desenrolar cronológico. (Amiel, 2010, p. 24)

A narrativa e sua temporalidade são, então, expostas pela montagem, que define um novo estatuto de percepção das imagens no cinema. Ela apresenta ao espectador uma nova forma de perceber os significados da transição de imagens na tela. É claro que nem toda passagem de um plano a outro significa um avançar cronológico, mas, nem por isso, a montagem perde a sua especificidade. Pelo contrário, são as apresentações do tempo, por exemplo, na representação da simultaneidade, que fortalecem o sentido da montagem como elemento de reconciliação entre tempo e narrativa. Para Jacques Aumont:

Desse ponto de vista, a montagem é, portanto, o que garante o encadeamento dos elementos da ação segundo uma relação que, globalmente, é uma relação de causalidade e/ou temporalidade diegéticas: trata-se sempre, dessa perspectiva, de fazer com que o drama seja mais bem percebido e compreendido com correção pelo espectador. (1995, p. 64)

Além disso, a montagem pode realizar operações como o *desvio*. No cinema, o desvio de imagens e sons pode significar uma ação transformadora não só da narrativa, mas da própria história. No mesmo passo em que as imagens

compõem uma narrativa, elas podem ser, então, também as responsáveis por decompô-la ou por reconstruí-la. Dessa forma, utilizamos o termo *desvio* em direção ao pensamento de Guy Debord, com o sentido de desviar as imagens já existentes de sua função original e utilizá-las em novos contextos, de forma a potencializar o alcance político da montagem e a transformar o cinema e a própria história em lugares de troca de experiências. Já como *dispositivo*, entendemos aqui duas concepções. Para a pesquisadora e cineasta Consuelo Lins:

Dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir a seus procedimentos de filmagem. [...] O dispositivo é criado antes do filme e pode ser: filmar dez anos, filmar só gente de costas, enfim, pode ser um dispositivo ruim, mas é o que importa em um documentário. (2004, p. 140)

Também Aumont contribui para entendermos o dispositivo e sua relação com o cinema, definindo-o como um conjunto de elementos materiais que abrange “meios e técnicas de produção de imagens, seu modo de circulação e eventualmente de reprodução, os lugares onde elas estão acessíveis e os suportes que servem para difundi-las” (1993, p. 135). O dispositivo da montagem oferece, então, a esses arquivos a possibilidade de desviar o curso da história. Eles evocam memórias que não nos permitem esquecer da história, pois, enquanto documentos plenos de passado, mostram-nos a possibilidade de rever, reinterpretar e reescrever narrativas, mediante processos técnicos e poéticos revelados pela montagem fílmica, “trazendo à tona aspectos recalcados da vida” (Leandro, 2012, p. 3). Lembrando dos filmes com imagens de arquivo produzidos por Guy Debord, a pesquisadora e cineasta Anita Leandro reflete:

A ativação da memória potencial das imagens pela montagem era uma forma de engajamento do cinema no tempo histórico. A recusa em acrescentar novas imagens ao mundo do espetáculo e o desvio de função de imagens já filmadas transformam a montagem num ato cinematográfico eminentemente político, pois é capaz de reunir o que foi separado, de desmontar discursos e de remontar as imagens do espetáculo de outra maneira, para, finalmente, devolvê-las, desreificadas, ao espectador, como matéria-prima destinada a sua atividade criadora. (2012, p. 3)

Nessa direção, o desvio provocado pela montagem dos arquivos está adornado de magia e arte, ao propor ao espectador um olhar criativo não só sobre essas imagens como também sobre o próprio mundo. Enquanto exercício mesmo de metalinguagem, a montagem de arquivos se insere como elemento pedagógico, ao

passo que apresenta aos espectadores o que se esconde por trás não só do filme, mas também da história: a própria montagem, seja de imagens, de informações, de notícias ou de fatos. Para Anita Leandro, a montagem é “uma estratégia política de deslocamento das imagens, pois só ela permite tirar as imagens do lugar onde se encontram, confiscadas, e trazê-las de volta à vida, ao espaço da confrontação” (2012, p. 3).

O arquivo, dessa forma, não é uma questão do passado. Como afirma o filósofo Jacques Derrida, “é uma questão de futuro, a questão do futuro em si mesma, a questão de uma resposta, de uma promessa, de uma responsabilidade para o amanhã. O arquivo, se queremos saber o que significa, só saberemos em tempos futuros, talvez” (1995, p. 10). Nessa perspectiva, a temporalidade implícita não está definida em uma perspectiva linear; ao contrário, essa dimensão enfatiza o papel ativo do presente no momento de definir e dar forma ao passado.

Nesse sentido, as imagens de arquivo não devem ser vistas apenas como arquivamento do real, nem somente como documento do que existiu, mas como imagens captadas em certas circunstâncias sociais, técnicas e políticas – atravessadas, portanto, por contextos específicos. São imagens que podem ser trabalhadas, desmontadas, remontadas, confrontadas com outros tempos, outras imagens, outras histórias e memórias e, ao simultaneamente, que não devem ser vistas como ilustração de um real preexistente.

Nessa perspectiva, o arquivo é também matéria para *decupagem*,⁵ devendo ser trabalhado de seu interior para que seja possível compreender seus múltiplos enunciados e suas possibilidades de transformação. O desvio provocado pela montagem permite, assim, entender a falsa consciência do tempo provocada pelas imagens do espetáculo.

As imagens que se desligaram de cada aspecto da vida fundem-se num curso comum, onde a unidade desta vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente desdobra-se na sua própria unidade geral enquanto pseudomundo à parte, objeto de exclusiva contemplação. A especialização das imagens do mundo encontra-se realizada no mundo da imagem autonomizada, onde o mentiroso mentiu a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo. (Debord, 1997, p. 8)

⁵ Por decupagem, entendemos o ato de cortar dando forma ao material bruto de imagens e vídeos de arquivo. Isso quer dizer, remontar o arquivo de dentro, analisar o que dele ainda não foi explorado e reexplorar suas potencialidades na montagem.

A montagem de arquivos permite às imagens a possibilidade de desviar da zona de conforto produzida pelas miragens do espetáculo. Se arquivar é produzir documentos, copiar, transcrever ou fotografar objetos, reconstruir é de certo modo fabricar arquivos, é dar vida ao passado com olhos do presente, criar novos lugares para coisas novas. Dessa forma, a montagem, como processo de reconstruir e desviar os arquivos, é “um modo de desdobrar visualmente as discontinuidades do tempo da obra em toda a sequência da história”⁶ (Didi-Huberman, 2004, p. 474; minha tradução), o desvio provocado por esse procedimento é o elemento que “submete à subversão as conclusões críticas passadas que foram petrificadas em verdades respeitáveis, isto é, transformadas em mentiras” (Debord, 1997, p. 145).

Santiago, o tempo e a brutalidade dos arquivos

Santiago (uma reflexão sobre o material bruto) (2007) é um filme sobre o filme. Dirigido por João Moreira Salles, a obra parece ser dedicada ao ex-mordomo Santiago Badariotti Merlo (1912-1994), que serviu por trinta anos na casa da família Salles, no bairro da Gávea, Rio de Janeiro, atual Instituto Moreira Salles (IMS). Em 1992, João Salles captou imagens de Santiago com o intuito de fazer um documentário sobre o mordomo.

No entanto, ao tentar montar as imagens, não conseguiu. Não encontrava a linha narrativa necessária para ligá-las. Ele abandona, então, sua primeira tentativa de montagem e, apenas treze anos depois, retoma o material bruto do projeto fracassado, realizando uma segunda montagem, analisando todo o processo de filmagens.

Quando reencontra esses arquivos, eles já não são mais os mesmos para Salles. Tudo mudou. Olhar aquelas imagens de novo foi também olhar para o próprio passado. Treze anos de passado inscritos em uma filmagem que durou cinco dias, mais especificamente. O diretor se depara com imagens deslocadas de seu tempo de produção, mas também com um João Salles deslocado do tempo daquelas imagens. Salles já não era mais o mesmo em sua segunda tentativa de montagem.

Nesse sentido, entender os problemas que João Salles teve com a primeira tentativa de montagem de seu filme passa por compreender quem era o João Salles da época em que as filmagens foram realizadas. Nos treze anos que se

⁶ Tradução livre do trecho: «une façon de déplier visuellement les discontinuités du temps à l'œuvre dans toute séquence d'histoire» (DIDI-HUBERMAN, 2004, p. 474).

passaram entre as filmagens e a segunda tentativa de montagem de *Santiago*, há um processo de formação na vida de Salles que contribui para compreender seu novo olhar sobre aquelas imagens. Saber um pouco da história do diretor é, dessa forma, essencial para compreender as mudanças no dispositivo da montagem e na relação dele com suas imagens, seus arquivos.

Na década de 1990, João Salles não havia trabalhado ainda com cinema. Formado em Economia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), sua única experiência com audiovisual havia sido na televisão, com séries e jornalismo. Na época em que resolveu filmar *Santiago*, em 1992, João Salles dedicava-se também à publicidade (1991 a 1996), o que certamente o influenciou. O que Salles queria com sua primeira tentativa do filme era, a partir da vida de seu ex-mordomo Santiago, produzir um filme não só sobre seu empregado, mas também sobre sua própria família.

Se o tempo, por um lado, pode nos fazer esquecer, pode ele também nos fazer entender melhor nossas ações. O material bruto de *Santiago*, enquanto arquivo, é lugar de memória. A partir do momento em que se debruça sobre aquele material, João Salles lê não somente as imagens produzidas, mas todo o processo de produção dessas imagens, que compõe também seu processo de formação enquanto cineasta.

Nessa direção, temos um filme não terminado, um passado imperfeito e arquivos que retornam. João Salles afirma, em voz *over*, que voltar àquelas imagens “*era um modo de voltar à casa de minha infância e a Santiago*”.

Tomadas feitas não podem ser refilmadas. Santiago está morto e isso não volta. A segunda montagem do filme, no entanto, tem um tom de crítica à atuação de seu protagonista, colocando, em primeira pessoa, a culpa em um diretor que não aproveitou as potencialidades de seu personagem não só por ainda estar preso a um tipo de encenação construída, mas por estar preso às estruturas que determinavam a função de Santiago no filme e na vida real.

Salles institui papéis desde o início da filmagem, papéis estes que não compreendem os laços já atados pelo tempo e pelo cotidiano entre ele e Santiago. Em voz *over*, Salles diz: “*Pelos próximos cinco dias, eu seria um documentarista, e ele, o meu personagem. Ou, ao menos, naquele momento, era assim que me parecia*”.

Salles apenas reproduzia as determinações de uma relação de classe. O autoritarismo na direção de atuação de Santiago mostra claramente uma relação de poder entre João e o ex-mordomo. Uma relação que o diretor colocou fora

de campo no primeiro filme, mas que agora fica clara: Santiago trabalhou para a família Salles, é impossível apagar a relação de empregado e filho do patrão existente na vida dos dois. Na voz *over*, o diretor narra: “*durante os cinco dias de filmagem, eu nunca deixei de ser o filho do dono da casa. E ele, nunca deixou de ser o nosso mordomo*”.

A voz *over* se coloca como dispositivo de problematização e suspeita sobre o método utilizado por Salles, presentificando o passado tanto das imagens quanto da relação que o documentarista estabelece com elas. A narrativa continua, então, e Salles nos apresenta o que seria a única sequência mantida por completo de sua primeira montagem.

Na sequência, o *time code* fica exposto como se afirmasse que “o tempo, além de uma experiência que dura, é uma medida com a qual não se negocia” (FELDMAN, 2012, p. 28), ele passa e nada podemos fazer quanto a isso. Neste único trecho que restou da primeira montagem Santiago explica sobre sua fascinação por velórios e sobre seu tempo no campo, enquanto Salles, do presente, conta-nos sobre a interrupção intempestiva do primeiro filme, pois não conseguiu levar à montagem as ideias que havia desenvolvido em suas anotações.

A voz *over*, como elemento estético da narrativa, cobre o filme com mais camadas de ambiguidade. A primeira camada por não ser a do próprio João Salles, mas sim de seu irmão Fernando Salles, o que parece dividir a culpa do primeiro filme com o resto da família. A segunda, por destituir Santiago de seu lugar enquanto personagem principal do filme, dando lugar ao próprio João Salles, ao seu percurso enquanto cineasta. A terceira, por parecer a tentativa de forjar tempo, forjar uma distância que verdadeiramente não há entre os arquivos de Santiago e a segunda montagem. A quarta, por ainda nessa segunda montagem tentar tornar comum e aceitável as relações estabelecidas na filmagem com Santiago, que nada mais são que o reflexo das relações de poder estabelecidas entre a família Salles e Santiago durante grande parte da vida do mordomo.

Nesse sentido, a montagem de arquivos em Santiago nos propõe uma reflexão acerca das relações de poder que estruturam não só o filme, a entrevista, mas também toda a nossa sociedade. Apesar das camadas de ambiguidade impostas no filme, as imagens de Santiago e de sua relação com a família Salles falam mais do que a própria montagem. Elas têm uma força que nos permitem ir além da reflexão sobre o material bruto realizada por Salles.

A montagem em *Santiago* pode ser comparada a uma pescaria: o fundo do mar podendo ser comparado ao passado, é onde se depositam as imagens de arquivo. O montador tem a função de pescar essas imagens sob a orientação do diretor do filme. Ao trazê-las para a superfície, podemos ter a chance de refletir por mais tempo sobre essas imagens enquanto elas voltam a afundar no mar. É claro que a montagem dirige nosso olhar e nossas reflexões, mas dá chance a essas imagens de apresentar suas possibilidades, seus descaminhos e sua experiência com o mundo. As imagens de arquivo não são apenas reflexo do mundo mais um sintoma das experiências e relações que nele se encontram e se produzem.

Lento, ma non troppo

Santiago escreveu: “Desgraçadamente, apesar de ter aumentado o cristal da minha lente, vai progredindo, do olho esquerdo, a catarata”. Deu a essa passagem o título “Lento ma non troppo”. É um bom título. Santiago sugeria que a vida podia ser lenta, mas não era suficientemente lenta. Ao longo dos cinco dias de filmagem, ele não falou de outra coisa. Eu não entendi

(*Narração em over em Santiago*).

Paul Ricoeur (1999, p. 3) explica que a memória por si só constitui a identidade da pessoa, a sensação de orientar-se ao longo do tempo está vinculada à memória. Para ele, a memória é o presente do passado, ou seja, é o vínculo com o que já passou. Todos têm uma memória individual e uma coletiva. A memória é considerada uma manifestação da vida que funda a personalidade e o imaginário dos indivíduos e dos grupos. Para o filósofo, “a ritualização do que podemos chamar *recordações compartilhadas* legitima cada memória individual [...] nas mesmas funções de conservação, de organização e de rememoração ou de evocação atribuídas à memória individual”⁷ (Ricoeur, 1999, p. 3; minha tradução).

Lento, ma non troppo diz respeito não só à catarata de Santiago, que avançava; refere-se à vida de forma geral, à forma como lidamos com o tempo da vida e como essas imagens de arquivo se inserem no tempo da história.

⁷ Tradução livre do trecho: “La ritualización de lo que podemos llamar recuerdos compartidos legitima cada memoria individual [...] en las mismas funciones de conservación, de organización y de rememoración o de evocación que las atribuidas a la memoria individual” (RICOEUR, 1999, p. 03).

Pensamos aqui o filme como um sintoma da sociedade em que ele é produzido e, nesse sentido, é impossível não nos atermos às estruturas sociais que *Santiago* traz à tona através das memórias atualizadas pela montagem dos arquivos. Para fazer um filme de família, de memória, João Salles escolhe falar a partir do lugar do empregado. O mordomo não é aqui uma pessoa que exerceu seu trabalho durante sua vida e que possui uma história a ser representada: sua narrativa é uma marca de afirmação das tensões colocadas pela estrutura social. Ele é alguém que mostra as estruturas de poder, as camadas de ambiguidade de nossa sociedade através de sua relação com a família Salles. Para Walter Benjamin:

A nossa relação com o passado só será verdadeira se mexer conosco, se nós estivermos nos dando conta de que aquele passado nos concerne, tem algo de nós. Todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que teriam (ou têm?) para nós uma significação decisiva. (Apud Konder, 1999, p. 66-67)

São diversas, no entanto, as possibilidades do ato de lembrar. Ao retomar as imagens em *Santiago*, seria como se uma lembrança trouxesse outra e assim sucessivamente, como um *leque que se desdobra*. De forma poética, Benjamin realiza reflexões sobre esse tema ao falar da pessoa amada, imagem que impregna tudo, por sua multiplicação, seu desdobramento em todos os lugares:

LEQUE. Ter-se-á feito a seguinte experiência: quando se ama alguém, ou mesmo quando se está apenas intensamente ocupado com ele, encontra-se quase em todo livro seu retrato. E, aliás, ele aparece como protagonista e como antagonista. Nas narrativas, romances e novelas, ele comparece em metamorfoses sempre novas. E disto se segue: a faculdade da fantasia é o dom de intercalar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque fechado, que só no desdobramento toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior. (Benjamin, 1995, p. 41)

Em *Santiago*, as possibilidades de intervenção no tempo que as memórias podem realizar são vistas por meio da ação da montagem sobre os arquivos, reciclando-os, remontando-os e *desdobrando-os*. A partir da análise do filme e da revisão teórica dos conceitos de tempo, montagem e narrativa, é possível compreender que a relação com os arquivos em *Santiago* se funda não como um resgate de um trabalho fracassado, mas sim como um espaço de formação, como elemento da experiência de formação adquirida com o tempo que possibilita, pela

montagem, dar uma nova narrativa àquelas imagens e apresentar os sintomas sociais que são intrínsecos à produção daqueles arquivos.

Em *Santiago* (2007), podemos perceber que as imagens se constituem como um espaço de experiência, ao passo que se compõem de um passado atual, capaz de ser incorporado por Salles no presente, não sendo apenas lembranças do diretor, mas todo um conjunto de experiências alheias, coletivas que o possibilitam refletir sobre aquele tempo (Koselleck, 2006). Para Reinhart Koselleck:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (2006, p. 309-310)

Desdobrar esses arquivos, dessa forma, é um processo de compreender as tensões da narrativa de Santiago e de João Salles, mas também as tensões e estruturas de poder da sociedade e de seu tempo histórico, uma vez que uma narrativa significativa só pode ser pensada enquanto produto do tempo (Ricoeur, 1994).

Quanto às relações estéticas, os afetos e tudo aquilo que não é cronometrado, tudo é cortado, tudo é distante entre Santiago e Salles. O diretor deixa isso claro na voz *over*: “Essa é a última filmagem que fiz com Santiago. Ela me permite fazer uma observação final. Não existem planos fechados neste filme, nenhum close de rosto. Ele está sempre distante”. Para Jean-Louis Comolli,

Quando um plano dura, ele dói. As pessoas rapidamente se conformam em regular e ajustar sua própria emoção a essa duração, em não entregar tudo de uma vez, em brincar com ela, em presenciá-la. É a isso que chamo de *mise-en-scène* – a dos sujeitos filmados. Hoje, o problema do documentário não é colocar em cena aqueles que filmamos, mas deixar aparecer a *mise-en-scène* deles. A *mise-en-scène* é um fato compartilhado, uma relação. Algo que se faz junto, e não apenas por um, o cineasta, contra os outros, os personagens. Aquele que filma tem como tarefa acolher as *mise-en-scènes* que aqueles que estão sendo filmados regulam, mais ou menos conscientes disso, e as dramaturgias necessárias àquilo que dizem – que eles são, afinal de contas, capazes de dar e desejosos de fazer sentir. (2008, p. 60)

Nessa perspectiva, é possível, portanto, identificar a *mise-en-scène* de *Santiago* como uma espécie de poética daquelas imagens. Desdobrar a *mise-en-scène* é trazer à tona o processo de montagem que antecede à ilha de edição. Nesse sentido, os arquivos tomam posição por meio da montagem e de seu processo de metalinguagem. Desdobram-se as imagens para dar espaço a um outro tipo de experiência com as imagens. Uma experiência que se prolonga no tempo e mostra que o passado ainda tem uma relação muito forte com presente e as expectativas para o futuro.

Ao retomar as imagens em *Santiago*, Salles se colocar sob o risco da subjetividade, o risco da exposição de uma relação hierárquica delicada, mas também explora uma reflexão sobre si, sobre sua própria história enquanto documentarista. Sob o risco da exposição, há também a possibilidade de explorar, dessa forma, narrativas que atravessam imagens no tempo, evocando memórias que permitem a continuidade de histórias e do acúmulo de experiências de formação do sujeito no mundo.

Referências bibliográficas

- AMIEL, Vincent. *Estética da montagem*. Lisboa: Armand Colin, 2007.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993.
- _____. *A estética do filme*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BURKE, Peter. As fronteiras instáveis entre história e ficção. In: AGUIAR, Flávio; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; VASCONCELOS, Sandra Gardini T. (org.). *Gêneros de fronteira: cruzamento entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 107-115.
- COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida – cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CURSINO, Adriana; LINS, Consuelo. O tempo do olhar: arquivo em documentários de observação e autobiográficos. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, v. 9, n. 12, p. 87-99, 2010.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Images malgré tout*. Paris: Minuit, 2004.

FELDMAN, Ilana. *Jogos de cena: ensaios sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*, Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEANDRO, Anita. *Estratégias contemporâneas de inclusão da imagem de arquivo no cinema*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL (SOCINE), 13. *Anais...* São Paulo: Socine, 2009. Disponível em: <<http://www.socine.org.br/anais/interna.asp?nome=anita%20leandro>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. *Desvios de imagens, ontem e hoje: de Debord a Coutinho*. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 21. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA JUNIOR, José Carlos. *A mise en scène no cinema: do clássico ao cinema de fluxo*. Campinas: Papirus, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

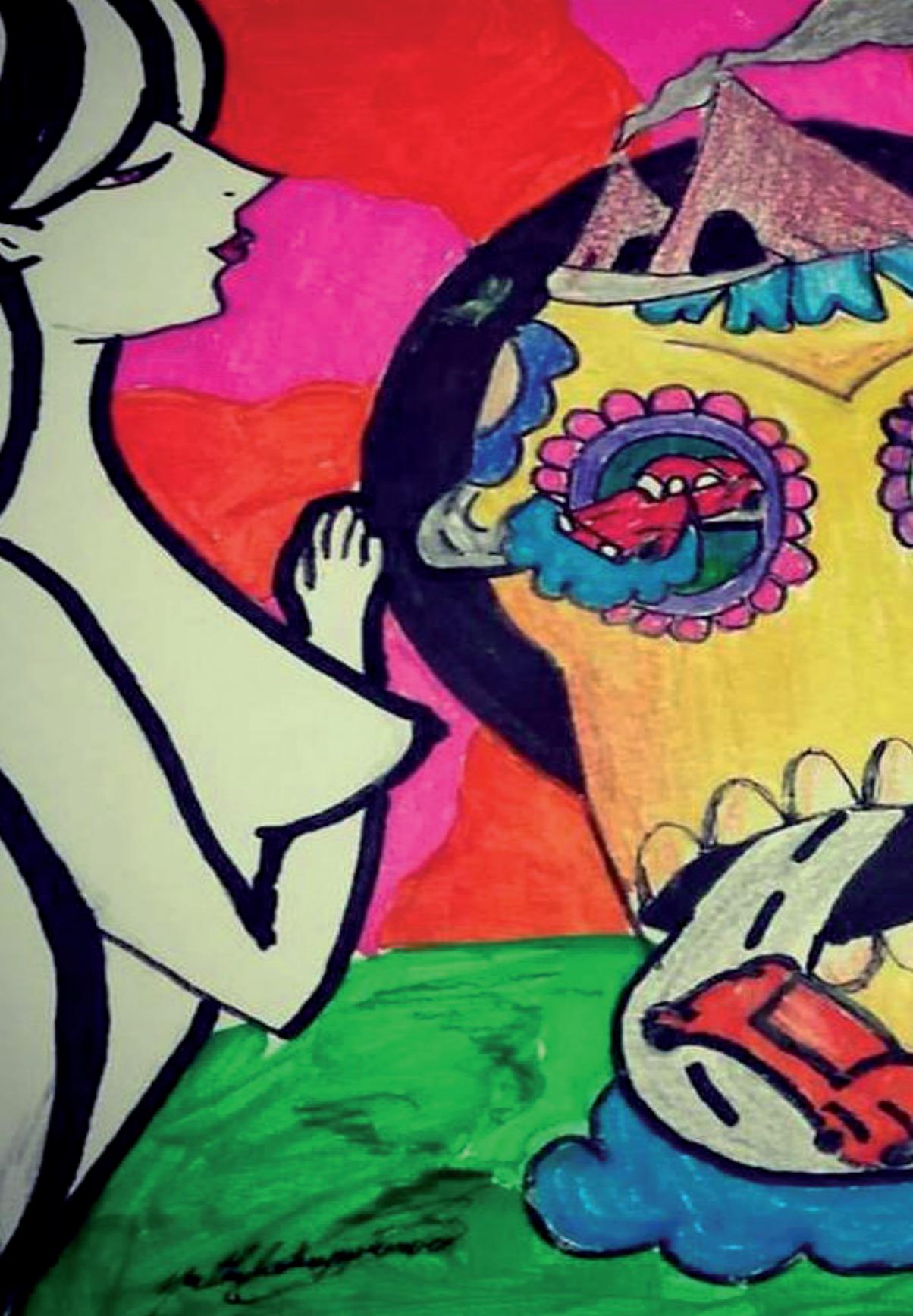
_____. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madri: Universidad Autónoma de Madrid, 1999. Disponível em: <http://200.95.144.138.static.cableonline.com.mx/famtz/smr/index_archivos/cursos/Paul_Ricoeur_La>

Lectura _ del _ Tiempo _ Pasado _ Memoria _ y _ Olvido.pdf. > Acesso em: 24 mar. 2015.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 95-123.

Referências fílmicas

Santiago (uma reflexão sobre o material bruto). Direção de João Moreira Salles. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2007. Documentário. 1 DVD (80 min.). Documentário, color.



AUTORES



AUTORES

Ana Lúcia de Moura Pontes

Médica sanitaria, especialista em “Educação e Saúde”, Doutora em Saúde Pública. Atualmente é membro do grupo de pesquisas “Saúde, Epidemiologia e Antropologia dos Povos Indígenas” do Departamento de Endemias Samuel Pessoa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Atua em projetos de pesquisa, ensino e cooperação técnica relacionados à saúde dos povos indígenas.

Cynthia Macedo Dias

Jornalista e bacharel em cinema, mestre em designer e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professora-pesquisadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Eveline Bertino Algebaile

Licenciada em Educação Artística, doutora em Educação e pós-doutora pela Universidade de Valência (Espanha). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) nos programas de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/Uerj) e de Educação (FFP/Uerj). Pesquisadora do Prociência da Uerj e do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

Gregorio Galvão de Albuquerque

Arquivologista, mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), com especialização em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Atualmente é professor-pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da EPSJV/Fiocruz.

Hugo Rodrigues Marins

Graduando do curso de Engenharia de Telecomunicações da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuou como estagiário no Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da EPSJV/Fiocruz.

Jean Carlos Pereira da Costa

Jornalista com habilitação em rádio e TV, mestrando em História Social pelo Programa de Pós-graduação em História Social (PPGHIS) da UFRJ e em Cinéma et Audiovisuel - Parcours Esthétique, Analyse et Création. Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne. Atualmente é assistente de montagem de documentários na produtora Modo Operante.

João Paulo Rodrigues dos Santos

Graduando em História da Arte pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ). Atuou como estagiário do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

José Victor Regadas Luiz

Cientista social e bacharel em Rádio e Televisão, mestre em Ciência Política e doutorando em Ciência Política do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (Iesp) da Uerj. Atualmente é professor-pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Marcelo Badaró Mattos

Historiador, doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com pós-doutorados no Museu Nacional/UFRJ e no Instituto Internacional de História Social de Amsterdã. Atualmente é professor titular de História do Brasil na UFF e bolsista de Produtividade nível 1 do CNPq.

Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco

Filósofa, doutora em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professora titular de Trabalho e Educação associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do CNPq.

Maria Elisa Cevasco

Linguista, mestre e doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora titular nessa mesma instituição. Tem experiência na área de letras, com ênfase em literatura inglesa. Possui obras publicadas sobre estudos culturais e sobre o crítico literário marxista Raymond Williams. Traduziu Fredric Jameson para o Brasil.

Mariana Siracusa do Nascimento

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Atuou como estagiária no Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (Nuted) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Atualmente é bolsista de iniciação científica no projeto “Gênero, Família e Trabalho no Brasil – mudança e permanência na última década”, e integrante do Núcleo de Estudos sobre Desigualdades Contemporâneas e Relações de Gênero/Nuderg/Uerj.

Marina de Freitas Garcia

Cientista social, mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Uerj. Atualmente atua como gestora no Instituto Locus e é recém-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Uerj.

Marise Nogueira Ramos

Licenciada em Química, doutora em Educação com pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Atualmente é professora-pesquisadora do Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde (Lateps) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e docente do programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde da mesma instituição. É também professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Muza Clara Chaves Velasques

Historiadora, doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em História Comparada do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é professora-pesquisadora do Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde (Lateps) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Raquel Barbosa Moratori

Psicóloga, doutora pelo Programa da Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Atualmente é professora-pesquisadora do Laboratório de Educação Profissional em Gestão em Saúde (Labgestão) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Renata Reis Cornelio Batistella

Assistente Social, mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora-pesquisadora do Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde (Lateps) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Roberta Lobo

Historiadora, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professora associada I da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ).



Este livro foi impresso pela Didática Editora do Brasil Ltda., para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, em junho de 2017.

Utilizaram-se as fontes Architecture e Chetenhm BT na composição, papel pólen bold 90g/m² no miolo e cartão supremo 250g/m² na capa.