

EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: EXPERIÊNCIAS COM O CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE¹

Roberta Lobo²

José Buarque Ferreira³

Gregório Albuquerque Galvão⁴

POLITECNIA E REALIDADE CONTEMPORÂNEA

Como nos dias atuais, o conceito de politecnia pode ser apropriado por uma educação fundamentada na teoria crítica do real⁵?

O conceito de Politecnia vincula-se diretamente às questões da Pedagogia Moderna. Tal pedagogia possui como um dos eixos centrais o conceito de trabalho, podendo expressar-se através das concepções liberais, anarquistas e marxistas, em especial a partir de meados do século XIX e no transcorrer do século XX. Os anarquistas e os marxistas vão desenvolver o conceito de politecnia a partir de uma crítica radical à divisão social do trabalho que se consolida com as revoluções burguesas.

Com as revoluções burguesas, inicia-se um processo cultural em que o trabalho torna-se fonte de valor, ou seja, o trabalho passa a ser reconhecido como elemento fundamental de uma formação humana determinada pelas exigências de expansão do capital. O

¹O objetivo deste artigo é apresentar as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram a elaboração da Disciplina Audiovisual desenvolvida com as turmas de primeiro e segundo ano do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde da EPSJV ao longo do ano de 2009, bem como relatar algumas experiências realizadas no processo de ensino-aprendizagem.

²Professora-pesquisadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NUTED) da EPSJV e professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2005). Contato: nuted@epsjv.fiocruz.br.

³Professor-pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NUTED) da EPSJV. Mestre em Ciência da Comunicação (Cinema) pela Universidade de São Paulo (USP). Contato: zeca@epsjv.fiocruz.br.

⁴Professor-pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NUTED) da EPSJV. Graduado em Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2004) e pós-graduando do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde da EPSJV. Contato: gregorio@epsjv.fiocruz.br.

⁵Como teoria crítica do real, tomamos como referência as obras de Karl Marx, bem como os escritos teóricos de intelectuais que, desde os anos de 1920, dialogam com o corpo teórico de Marx, em especial Lukács, Benjamin, Adorno e Marcuse.

historiador Thompson (1991, p. 83) analisa a mudança da cultura do trabalho ligada organicamente à vida para a cultura do trabalho ligada à unidade de tempo, fruto do desenvolvimento da sociedade industrial. As transformações partem dos ritmos irregulares do trabalho vinculado à vida e vão até a consolidação de uma disciplina do tempo, formando novos hábitos de trabalho baseados no lema *tempo é dinheiro*. Com a aceleração dos processos de automação e a formação da indústria dos “tempos livres”, o autor aponta para a necessidade de se construir uma “(...) nova síntese [da cultura do trabalho] não baseada nas estações do ano ou nas exigências do mercado, mas fundamentada nos interesses humanos. A pontualidade nas horas de trabalho tem de expressar o respeito pelos companheiros de trabalho (...)” (Ibidem, p. 83).

A divisão social do trabalho e sua conseqüente relação de propriedade incidem sobre as mudanças de uma cultura do trabalho⁶. Do século XVIII ao século XXI, ocorre uma intensa transformação do trabalho humano em mercadoria, que atravessa o mundo da manufatura, da fábrica, da grande indústria e da empresa automatizada. O maior desafio dos proprietários dos meios de produção (força de trabalho, instrumentos, maquinarias, ciência aplicada etc.) é organizar este mundo, transformado e determinado pela economia, a partir de uma justificativa teórica capaz de naturalizar as relações de poder e o processo de acumulação de capital pautado pela lógica de expansão do valor.

Uma das primeiras justificativas foi a afirmação da propriedade e a defesa do livre mercado como fontes de legitimidade para a diferença de direitos e de participação política. O pensador inglês Locke, em seu *Segundo Tratado Sobre o Governo*, define os limites do estado de natureza e do trabalho como fonte da propriedade privada, mostrando a necessidade do Estado Moderno e da legitimidade do poder político como “(...) o direito de fazer leis com pena de morte e conseqüentemente, todas as penalidades meno-

⁶Segundo Marx (1984), as formas de divisão do trabalho, determinadas historicamente, possuem sua correspondência nas formas de propriedade.

res para regular e preservar a propriedade e de empregar a força da comunidade na execução de tais leis e na defesa da comunidade de dano exterior; e tudo isso tão-só em prol do bem público (...)” (1973, p. 40). Além de tomar a defesa (e não o controle) da propriedade como uma das funções do Estado Liberal, Locke fundamenta o direito de propriedade na existência do indivíduo particular. É o sentido de propriedade (da vida e dos bens) que fundamenta a liberdade civil. Locke foi um dos primeiros pensadores que relacionou o trabalho com o direito de propriedade com a finalidade de justificar o próprio sentido de cidadania, visto que só se torna cidadão o indivíduo proprietário. Assim nos diz:

(...) Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence e, por isso mesmo, tornando-a propriedade dele. Desde que esse trabalho é [sic] propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se juntou, pelo menos enquanto houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para terceiros (...). (LOCKE, 1973, p. 51-52).

Segundo Miguel Arroyo (1993), o pensamento liberal de Locke efetivou um padrão de moralidade baseada na capacidade racional do indivíduo, sendo esta capacidade condição de entrada na vida política da nação. A ação política está determinada pela divisão do trabalho; os homens que sobrevivem do trabalho não são capazes de agir racionalmente. Aqui a propriedade privada já está determinada pelo dinheiro que possibilitou sua expansão ilimitada, superando os limites do trabalho. Os trabalhadores não podem se integrar à vida política porque possuem o sentido de propriedade limitado, visto que existe apenas em decorrência de sua força de trabalho, única mercadoria que não é produzida pelo capital. Os trabalhadores, ao não possuírem capacidade de expandir suas propriedades, estão limitados racional e politicamente: “(...) os

assalariados são incapazes de governar suas vidas por princípios de ordem moral e, nas raras vezes em que elevam seus pensamentos acima de sua subsistência, a única espécie de ação política que empreendem é a ação armada (...)" (LOCKE apud ARROYO, 1993, p. 45).

Assim, a educação transforma-se em condição da cidadania e o trabalhador educado torna-se um cidadão, capaz de defender racionalmente o direito de propriedade como um direito natural. Miguel Arroyo analisa a cidadania como uma questão política e não pedagógica, visto que a racionalidade do cidadão proprietário é a "(...) negação da racionalidade operária e popular, ou a negação da sua capacidade de agir politicamente em defesa dos seus interesses e não dos interesses da burguesia (...)" (Ibidem, p. 46).

O pensamento liberal, assim como o pensamento anarquista e marxista estão marcados pela concepção do trabalho como atividade estruturante do ser humano e como fonte de valor. Adam Smith alimenta o pensamento liberal com a sua obra *A Riqueza das Nações*, na qual fundamenta o trabalho como criação de novos valores. Proudhon supervaloriza o trabalho manual e seu poder de formação, demarcando uma relação orgânica entre o fazer, a criação e o conhecimento. Marx, em sua obra *O Capital*, analisa a dialética do trabalho (trabalho concreto e trabalho abstrato) e do valor (valor de uso e valor de troca), como também analisa na obra *Teorias da Mais-Valia* a ambiguidade de Adam Smith sobre o trabalho produtivo, enquanto trabalho que se troca por capital e trabalho que se realiza como mercadoria⁷.

O trabalho insere-se na lógica da produção de capital necessitando estar adequado às suas exigências de reprodução permanente. Nesse sentido, constrói-se a relação entre trabalho e educação na perspectiva de acompanhar os avanços das mudanças tecnológicas, onde o trabalhador deve estar qualificado técnica e profissionalmente, porém continuamente alienado de sua produção e do conhecimento que desta deriva⁸. Assim, esta

⁷Ver: SMITH (1974), MARX (1980, 2001), CODELLO (2007).

⁸Miguel Arroyo enfatiza os elementos materiais da formação humana, apontando, de forma positiva, para a universalidade dos instrumentos de produção apropriados pelos trabalhadores. Segundo Arroyo, as "(...) formas de apropriação coletiva das forças materiais e sociais põem os trabalhadores em práticas sociais e formas de existência que determinam nova consciência, saberes, valores e concepções: possibilidade de formação de novas dimensões nos seres humanos (...)" (ARROYO, 1991, p. 214).

concepção de formação estava voltada para atender ao moderno modo de produção capitalista e não ao desenvolvimento de um modelo de homem integral. Ao contrário, a formação humana pelo capital intensifica o processo ideológico de cisão do homem, em que trabalho manual e trabalho intelectual são projetados de forma separada, marcando uma das principais divisões da sociedade moderna⁹.

As críticas à sociedade moderna, mesmo variando o teor de sua ideologia, apresentam como ponto comum a questão da união entre trabalho manual e intelectual. Uma referência é a experiência do inglês Robert Owen que, mesmo acreditando apenas numa modificação da organização do trabalho e da educação para tornar justa a sociedade capitalista, aponta para esta união:

(...) No lugar da doentia figura do operário sempre fazendo pontas de alfinetes ou cabeças de pregos ou consertando fios, ou da figura de um rude camponês fixando no chão ou ao redor de si os olhos vazios sem nenhum clarão de inteligência ou de reflexão racional, surgiria uma classe trabalhadora cheia de iniciativas e de úteis conhecimentos, com hábitos, informações, maneiras e disposições que a levariam a um grau tal que o mais baixo dessa nova classe estaria acima dos mais altos graus atingidos pelas classes formadas pelas circunstâncias da sociedade passada e presente (...) com sua introdução [união entre trabalho manual e intelectual] e sua rapidíssima difusão, multiplicará logo, incalculavelmente, as forças físicas e mentais da sociedade inteira sem prejudicar a ninguém. (OWEN apud MANACORDA, 2000, p. 274).

Segundo o historiador Polanyi (1988, p. 117-119), em sua análise sobre o desenvolvimento histórico da economia de mercado, Robert Owen via a questão da pobreza dos trabalhadores como uma questão de correção da organização do trabalho, que deve ser justa no sentido de produzir excedente e distribuir este aos trabalhadores e aos desempregados. Sua perspectiva social não avançou da esfera da filantropia como condição de autosuficiência econômica da classe trabalhadora.

⁹É claro que esta separação não se inicia na sociedade moderna. MANACORDA (2000) apresenta a separação entre o "Fazer" e o "Dizer" como critério interpretativo de toda a história da educação desde o antigo Egito até os dias atuais.

Proudhon (1809-1865) produz ao longo de sua vida intelectual e militância uma filosofia da educação marcada pelos valores morais e educativos do trabalho. Critica Hegel no que a dialética possui de mais metafísico, o conceito de síntese¹⁰. A negação da síntese valoriza as antinomias sociais em busca de um equilíbrio e de uma exaltação da diferença e da pluralidade. Critica Rousseau e seu princípio de renúncia da relação com os seus semelhantes, visto que no isolamento o indivíduo se expõe ao arbítrio do educador e do político (CODELLO, 2007, p. 92). Aqui a filosofia da educação de Proudhon ganha um grande alcance enquanto filosofia da práxis das relações sociais. A construção da personalidade advém da luta pela liberdade individual e dos outros, e neste sentido “(...) o homem mais livre é aquele que possui o maior número de relação com seus semelhantes” (PROUDHON apud CODELLO, 2007, p. 94). Deste princípio derivam a cooperação, as deliberações comuns, o mutualismo. Como antídoto para a concentração de poder, Proudhon orienta para a organização de pequenas unidades, autônomas entre si, federadas, sustentadas por livres trocas. Assim como o poder político e o poder econômico, a educação também se organizaria de forma descentrada, como gestão direta da comunidade, uma comunidade educadora que não necessita do Estado, assumindo a definição e realização dos objetivos educativos (CODELLO, 2007, p. 95).

A unidade entre trabalho e formação na escola realiza em Proudhon a necessidade de iniciar da atividade concreta, da experiência real dos alunos, aliando o fazer-pensando, a criatividade e a dimensão estética da atividade, visto que: “(...) quanto mais a habilidade do homem se aproxima do ideal, tanto mais ele se lança para acima dos sentidos. Tudo isso que constitui a atração e dignidade do trabalho é o poder de criar, por meio do pensamento, de livrar-se do automatismo, superar a matéria” (PROUDHON apud CODELLO, 2007, p. 98). A educação politécnica consiste em for-

¹⁰Para aprofundar o tema, ver: BORNHEIM, Gerd. *Dialética: Teoria e Práxis. Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética*. Porto Alegre: Ed. Globo, SP: Universidade de São Paulo, 1983.

mar os alunos através de um processo de realização de diferentes exercícios profissionais, simples e complexos, extraindo sempre o significado racional e social implícito em cada particularidade e na totalidade do processo, materializando, assim, uma formação completa, integral na teoria e na prática. Cumpre ressaltar que, para Proudhon, tal formação tem como pressuposto o controle direto dos trabalhadores, sendo incompatível com o Estado Liberal (CODELLO, 2007, p. 101).

Proudhon, com sua filosofia da práxis das relações sociais, mas fundamentalmente Marx, com sua crítica radical das formas sociais baseadas no valor de troca que se expande insaciavelmente e sedimenta a autoalienação humana, criam caminhos para o pensar uma educação que alimente e seja alimentada por um processo real de transição para novas formas sociais não mediadas pela forma-mercadoria de produção e reprodução da existência humana.

Podemos dizer que em Marx duas categorias são importantes para a reflexão sobre os processos de formação humana: a categoria de politecnicidade e de individualidade rica. Se educação politécnica atenta-se para uma libertação no trabalho e do trabalho (RODRIGUES, 1998, p. 28)¹¹, a questão da individualidade rica coloca-se para a relação entre o tempo necessário e o tempo livre a partir da base concreta da lei do valor e dos seus limites históricos.

A teoria de Karl Marx herda da tradição liberal o sentido do trabalho como fonte de valor, assim como a questão da união entre trabalho manual e intelectual, porém apresenta uma formulação orgânica entre educação e trabalho na perspectiva do homem integral¹². Na verdade, a educação retoma seu sentido total, acrescentando à dimensão da totalidade do conhecimento (ciências naturais, sociais e tecnológicas) a dimensão do trabalho concreto,

¹¹Aqui vale a pena demarcar a existência de um movimento de construção da educação politécnica no Brasil que se apresenta já entre as décadas de 1920 e 1930, tendo forte expressão nas décadas de 1980 e 1990, conforme importante estudo realizado por RODRIGUES (1998).

¹²Segundo Manacorda (2000, p. 296), o marxismo recebe também da tradição liberal os sentidos de universalidade, laicidade, estabilidade, gratuidade e renovação cultural na perspectiva literária, intelectual, moral, física, industrial e cívica.

entendido como produção de valores de uso, tendo como possibilidade histórica o resgate do trabalho como autocriação humana, como um fim em si mesmo gerador da vida, superando a condição de meio para a valorização do capital, marcando, portanto, uma dimensão também política. Deste processo de formação, surgirá o homem onilateral capaz de dar uma unidade orgânica entre a teoria e a práxis, refletindo e produzindo a vida social a partir da dinâmica do movimento dialético da história. Segundo Manacorda, o conceito de homem onilateral construído ao longo das obras de Marx retoma o sentido do trabalho como práxis educativa, como atividade vital que se realiza como processo de humanização das relações sociais. Assim afirma:

(...) A onilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (...). (MARX, 1996, p. 81).

Se o trabalho é visto como práxis educativa, não é por uma essência ou natureza humana, mas por uma condição histórica do ser social. A relação entre trabalho e educação está posta na realidade e não no abstrato da teoria, muito menos na determinação das atividades produtivas de maior ou menor valor educativo. O trabalho como práxis educativa tem a função de potencializar as relações sociais no sentido da humanização dos homens e da produção de uma subjetividade consciente a respeito de sua condição de gênero humano.

O século XXI implodiu várias categorias, entendidas como determinações da existência, muito próprias dos séculos XIX e XX. A tensão existente entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção, bem como as metamorfoses do fetichismo da mercadoria redimensionaram o lugar do homem na lógica da expansão do valor, impactando nas formas de socialização humana e de construção intelectual e psíquica do indivíduo. Trabalho, dignidade, direitos, espaço público, democracia, afetos,

solidariedade, utopia. Num mundo de dessocialização e de indeterminação (ARANTES, 2004; OLIVEIRA, 2007), que papel ainda ocupa a formação humana como teoria e práxis política que implica diretamente uma ruptura com o capital? Teoria que permite uma autocompreensão capaz de fazer da crítica radical das relações fetichistas dominantes não apenas uma práxis política, mas uma nova experiência estética com o mundo, alterando a sagrada dialética da necessidade e liberdade. Num mundo de automação progressiva, de desemprego estrutural e de lixo tecnológico, ou os homens são capazes de imaginar a criação de um novo modo de vida, sentindo, exibindo, escolhendo, lutando por ele, rompendo com as formas mercantis e estatais dominantes, colocando a luta pela liberdade em um outro patamar, ou perdurarão nas deformações veladas e explícitas da relação existente entre conhecimento e realidade, deformações cristalizadas através de formas de integração que ameaçam e esterilizam novas formas de pensar e sentir o mundo.

Para Marx, a história da humanidade refere-se ao processo necessário da formação da personalidade humana e de sua liberdade. A necessidade do processo já fora apontada por Hegel, e Marx se dispõe a buscar a materialidade da liberdade posta na história real. Em primeiro lugar, Marx procura desmistificar a realização das trocas em liberdade, apontando para a abstração das condições de existência dentro das quais os homens se relacionam, bem como para a ideologia posta na concorrência como último desenvolvimento da liberdade humana (ROSDOLSKY, 2001, p. 349). A tensa relação no capitalismo entre homem e produção foi determinando uma concepção de riqueza marcada pela dialética do real: o domínio do paradigma burguês da produção, sendo o homem um apêndice e a riqueza uma finalidade em si mesma, a negação deste domínio, a riqueza sob o paradigma da universalidade das necessidades, das capacidades, dos gozos, das forças produtivas, dos indivíduos, criada através do intercâmbio universal (idem, 2001, p. 351).

Marx nos fala dos avanços e limites da lei do valor e do mais avançado sistema de maquinaria, base material que permite refletir sobre a questão da formação da personalidade e da liberdade humana.

Se existe uma missão histórica do capital, tal missão, segundo Marx, já fora cumprida com o desenvolvimento sem precedentes acumulado pelas forças produtivas e pela consequente objetivação da riqueza através do trabalho excedente e da ciência, enquanto tecnologia aplicada à produção. Um conjunto de situações se apresenta de modo a apontar o auge e o limite histórico do capital no que tange ao próprio desenvolvimento das forças produtivas sob o paradigma da produção. Marx, nos *Grundrisse*, aponta para os seguintes fatores: as necessidades estão tão desenvolvidas que o trabalho excedente passa a ser uma necessidade geral que surge das próprias necessidades individuais; a disciplina do capital desenvolve um *modus vivendi* de labor universal que impregna as novas gerações. O desenvolvimento das forças produtivas sob o imperativo da exploração do trabalho e da riqueza como um fim em si mesma alcançou um nível tal onde a posse e a conservação da riqueza geral exigem um tempo menor de trabalho para a sociedade inteira. Esta sociedade se relacionará cientificamente com o processo de sua reprodução em meio a uma abundância crescente. Assim, “(...) deixará de existir o trabalho no qual o homem faz aquilo que as coisas podem fazer em seu lugar. Em sua aspiração incessante pela forma universal da riqueza, o capital impele o trabalho a ultrapassar os limites de sua necessidade natural, criando os elementos materiais para o desenvolvimento de uma rica individualidade, multilateral na produção e no consumo” (MARX apud ROSDOLSKY, 2001, p. 352).

Portanto, é na história do desenvolvimento das forças objetivas e subjetivas da existência humana que o problema da formação e da liberdade se coloca. Segundo Marx, com o sistema de máquinas automáticas, o trabalho como fonte de riqueza, o tempo de trabalho como medida de valor, bem como o valor de troca como medida do valor de uso são ressignificados, estando neste conjunto o próprio limite histórico do capital e da lei do valor, bem como a abertura para novos processos de formação humana:

(...) o mais-trabalho da massa deixa de ser condição para o desenvolvimento da riqueza social, assim como o não-trabalho de uns poucos

deixa sê-lo para o desenvolvimento da potência geral do intelecto humano.(...) Trata-se agora de desenvolver livremente as individualidades, e não de 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).

Segundo Marx, a tendência do capital é criar tempo disponível e convertê-lo em mais-trabalho, mantendo a lei do valor, porém enfrentando o limite da superprodução e da superacumulação¹³. Nesta contradição, explicita-se o limite do próprio desenvolvimento das forças produtivas com base na exploração do trabalho alheio. Para a superação de tal limite histórico, Marx aponta para a dimensão do tempo disponível como medida da riqueza (apud ROSDOLSKY, 2001, p. 355). Supervisionar o sistema de maquinarias calcado na automação e abrir possibilidades concretas para a fruição da riqueza intelectual e material acumulada pela humanidade não significam manter a dicotomia entre tempo de trabalho e tempo livre, e sim amalgamá-los como complementares numa economia de tempo que reconhece conscientemente as necessidades dos indivíduos em sua particularidade e da sociedade como um todo. Quanto mais tempo livre, mais rica e livre é a sociedade¹⁴.

Objetivamente estão dadas as possibilidades de um desenvolvimento das forças produtivas e da liberdade humana com base no tempo livre, entendido para além do ócio, mas como tempo disponível para a atividade criadora e as atividades intercambiáveis,

¹³Vale a pena ressaltar a destrutiva lógica produtiva posta nestes dois elementos e que hoje se reconhece na expressão crise estrutural do capital. Atualmente, superprodução de mercadorias significa inundação de objetos descartáveis, exportação do lixo dos processos produtivos para regiões desvalorizadas pelo capital, antagonismo entre aumento de produtividade e ampliação do mercado. Superacumulação materializa uma mudança na composição do capital, ou seja, na forma abstrata da riqueza, que impõe a contradição de eliminar cada vez mais o trabalho vivo, gerando as sobras humanas como um processo sem volta. Para um maior aprofundamento, ver: KURZ (1992).

¹⁴Dialogando com Marx, Menegat o questiona sobre a espécie humana sustentada pelo trabalho abstrato puro, pelo General Intellect, que se alimenta do tempo livre como forma social. Haverá a garantia da autorreflexão consciente, haverá a superação da consciência instrumental voltada para o horizonte da produção? Se não há automatismos, como se dá esta passagem? Como se dá a instauração da individualidade rica, seu processo consciente de refinamento dos sentidos e do ser social, tendo como lastro concreto a realidade do fetiche e sua base valorativa da naturalização da barbárie? Estas questões são de suma importância para pensarmos a educação e os processos de formação humana que têm como finalidade a autorreflexão consciente, a produção de sentido na associação livre, na arte e no saber (MENEGAT, 2006, p. 80-82).

usufruindo das potências já postas no mundo no que diz respeito ao conhecimento, à arte e à técnica. No entanto, subjetivamente longínquas são as paragens de tal realização. Cada vez mais somos reféns do tempo de trabalho, do tempo de estudo, do ócio cronometrado, do corpo disciplinado pela labuta, mesmo quando ainda está no horizonte a escolha de determinadas atividades. Como a educação politécnica pode, na sua teorização e materialização como práxis política, enfrentar este dilema? Que tipo de homens são sujeitos e objetos da educação politécnica neste primeiro enfrentamento com o século XXI? Um homem para o trabalho mesmo sob a ruína do mundo do trabalho tal como foi organizado pela sociedade do capital e por seus apêndices de modernização retardatária? Um homem para o desenvolvimento mesmo sob o domínio da exceção que se alastra da periferia de nascença para a periferia das bem-sucedidas nações desenvolvidas? Um homem para a racionalidade mesmo sob o domínio do irracional que naturaliza a destruição da natureza e de coletividades inteiras?

Estas questões surgiram e se ampliaram dentro das atividades do curso Educação, Estética e Tecnologia (maio a setembro de 2008) e da disciplina de Audiovisual/Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (2009), bem como nos encontros realizados em 2008/2009 da Linha de Pesquisa “Crítica da Imagem e Educação” do Grupo de Pesquisa “Tecnologia Educacional em Saúde/EPSJV/Fiocruz”.

IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DE DIFUSÃO E REPRODUÇÃO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Na sociedade do espetáculo, identificada por Guy Debord na década de 1960 e atualizada no dia a dia, a realidade se esvazia, dando à imagem lugar de destaque. Se o “ser” já fora há muito substituído pelo “ter”, cada vez mais se confirma, ainda nos termos de Debord, a primazia do “parecer”. A experiência concreta cede lugar

à experiência com a imagem, e resistir ao tempo, desejo inalcançável de todos os tempos, passa a significar transformar-se em imagem.

De outro lado, e emprestando coerência ao processo, temos a construção de um homem sem memória, ou melhor, apartado de sua memória. Acoplado a computadores, hds, máquinas fotográficas, telefones multifuncionais e outras ferramentas, torna-se, cada vez mais, dependente da tecnologia para se relacionar com o passado, mesmo o mais recente, passando a viver um presente contínuo e afastando-se de suas referências.

Não por acaso o registro torna-se uma obsessão contemporânea. Tudo deve ser registrado, sob pena de se perder nesse cenário de memória precária. Quando transformada em imagem, a ação humana ganha sentido, almeja permanência. E passamos a agir em função desse sistema de valores, buscando, a qualquer custo, tornar visível, transformar nosso caminho e nossas ações em imagens, submetendo nossos corpos, nossos gestos, nossas palavras ao crivo das câmeras, reais ou imaginárias.

Não se age “naturalmente” diante de uma câmera. Ao supor um outro ponto de vista, externo, passamos a nos preocupar em demasia com ele, a buscar revelar nosso ângulo mais generoso, a ocultar aquilo de que nos envergonhamos. E quando conferimos à imagem tanto poder transformamos o olhar do outro em câmera e passamos a nos comportar de acordo com a gramática que o espetáculo sorrateiramente impõe.

Erigir uma imagem é usar de artifícios. A crença na realidade da imagem, paradigma da modernidade, começa a cair por terra na medida em que deixamos de ser meros consumidores. As ferramentas de produção e os canais de distribuição deixam de ser exclusivos e inatingíveis, e passamos a compactuar das técnicas de fabricação da ilusão de realidade que é a imagem. Entretanto, o que poderia significar um amadurecimento do olhar não nos livra de uma crença e uma subjugação aparentemente irrestritas diante do poder de uma imagem. 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 também de fé.

Assim, ainda que a produção de imagens e, mais importante, sua distribuição, estejam se fragmentando, deixando de ser exclusividade de alguns grandes proprietários, não conseguimos nos libertar de padrões rigidamente construídos a nos dizer em que espécies de imagens, criadas do artifício, devemos acreditar. A credibilidade de uma imagem não varia de acordo com o quanto ela se aproxima da realidade que conhecemos, mas do quanto se parece com a imagem que reconhecemos daquela realidade.

Trabalhar criticamente a imagem exige, antes de tudo, o reconhecimento do quanto somos reféns e divulgadores desse mesmo padrão. Ao fazê-lo, corremos o risco do imobilismo, tamanho o nosso envolvimento com a massa de significados falsos ligados a imagens fabricadas. É provável que percebamos que todas as imagens que produzimos são uma confirmação desse cânone rígido e abrangente que dita nossos filmes, nossas fotografias, nossas relações, nossos desejos, nossos gestos.

Contribui para a nossa aceitação passiva desse estado de coisas a separação – arbitrária – entre forma e conteúdo, estando o segundo submetido à primeira, o que leva, invariavelmente, a uma produção conservadora. É ilusório imaginar que se possa construir um discurso contra-hegemônico estando submetido, formalmente, a uma gramática oficial, consagrada pela lógica do espetáculo.

É como vemos, por exemplo, na submissão quase integral da política à lógica do marketing, ou seja, da compra e venda (de imagens). Mas, nesse caso, ideias e propostas ganham o *status* de mercadorias, o eleitor torna-se consumidor e as técnicas empregadas serão as mesmas já devidamente testadas pelos mecanismos da publicidade, vencendo o “melhor vendedor”. É sem dúvida um cenário desolador, uma vez que aglutina praticamente todas as tendências políticas, que acabam por abrir mão de uma crítica mais aguda, capaz de questionar e subverter um esquema lógico-conservador.

Da mesma maneira que na política partidária, esse sistema opera na academia, na criação artística, nas relações humanas. A preocupação com a construção de uma imagem externa anterior a elaborações intelectuais, seja de que natureza for, leva a uma homogeneização do discurso e, por que não, das práticas. A fragilidade de um olhar crítico sobre essa imagem (e, por que não, sobre a nossa própria) acaba por enquadrar o discurso dentro dessa lógica, que tem sua razão de ser no conservadorismo, no imobilismo, na negação do radical.

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. O *como* estou produzindo não se separa do *que* estou produzindo, ou seja, a forma como produzo não se separa do conteúdo da produção. Assim, a produção audiovisual das turmas do Ensino Médio da EPSJV não separa o domínio das câmeras, das ilhas de edição de um processo de formulação onde a *crítica da imagem* é o eixo central, tendo como referência a dinâmica real do cotidiano destes jovens e da realidade contemporânea.

A EXPERIÊNCIA CONCRETA DA DISCIPLINA AUDIOVISUAL

As novas tecnologias de captação e reprodução de imagens estão transformando cada vez mais o modo de produzir cinema. O surgimento de meios materiais como câmeras cada vez menores, mais leves e baratas permitiu maior acesso na arte de produzir filmes, tornando mais fácil e barata a expressão de ideias. “(...) Uma estória que não é apenas mais uma dentre outras, que é relevante para quem vê, uma estória que dialoga com a história do espectador” (JUNIOR, 2008, p. 77). Um indivíduo da classe média, como um indivíduo das classes populares, pode, com uma câmera (simples ou de

ponta) aliada a um computador, produzir um vídeo, criando possibilidades de ver representada na tela sua visão de mundo, superando a condição de consumidor de espetáculos meramente técnico-visuais. Apesar de ter um domínio superficial do processo, o indivíduo não tem, em muitas ocasiões, o domínio da técnica¹⁵. Atualmente, tirar uma fotografia exige muito menos conhecimento técnico do que em outra época. Porém, não acarreta que todas as fotos tiradas tenham reflexão e elaboração das imagens. O aparato tecnológico decorrente da terceira revolução técnico-científica acarretou mudanças na potencialidade dos meios de produção audiovisual, como também na formação humana e na questão da recepção do espectador, porém ainda não acarretou uma politização da estética, problemas já apontados por Benjamin nos anos de 1930, em seu ensaio sobre a reproduzibilidade da obra de arte (BENJAMIN, 1987).

É característico dos cinemas comerciais utilizarem a tecnologia não como uma ferramenta libertadora, e sim como uma “prisão” da forma e do conteúdo aos padrões ideológicos e mercadológicos¹⁶. Para Truffaut, o diretor passou de um “(...) produtor no sentido pejorativo e menos revolucionário” para um “mero técnico responsável por enquadramentos, direção de atores e coordenação de uma equipe de outros técnicos” (JUNIOR, 2008, p. 58).

A produção audiovisual numa perspectiva politécnica, pensada a partir da realidade do Ensino Médio, necessita dialogar, primeiramente, com a vivência do aluno, sua visão e percepção de mundo e suas influências imagéticas.

¹⁵Benjamin entende por técnica não apenas os meios materiais ou mesmo estritamente formais para a produção (no caso analisado por ele de um texto literário), mas também aquilo que permite uma análise imediatamente social dessa produção (JUNIOR, 2008, p. 48).

¹⁶Cumprir ressaltar a dimensão dialética da categoria tecnologia. Segundo Marcuse, a tecnologia deve ser compreendida “(...) como modo de produção, como totalidade dos instrumentos, dos dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é ao mesmo tempo uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e de dominação”. Sendo processo social, a tecnologia está fora do homem? Ou, onde está o homem no aparato técnico da indústria, dos transportes e da comunicação? “(...) Os indivíduos são parte integral e fator da tecnologia, pois inventam e mantêm a maquinaria, bem como fazem parte de grupos sociais que dirigem a aplicação e utilização da tecnologia.” Se, para Marcuse, a tecnologia fundamenta e sustenta o aparato de produção e de controle social das sociedades do capitalismo monopolista, as técnicas de produção encerram em si outras possibilidades, visto que podem “(...) promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p. 73-74).

A realização de cineclubes como forma de desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial permite que o aluno “(...) saia da sala de cinema com idéias novas, com impulso para repensar sua vida, seja a nível existencial ou coletivo, social e político” (JUNIOR, 2008, p. 46). O *cineclubismo* possibilita a criação de um incômodo nos alunos através de exhibições de filmes que possuem uma linguagem cinematográfica diferenciada dos Blockbusters. Uma linguagem que estabeleça uma forma própria, como mostra o diretor Truffaut, quando em uma cena do elevador do filme “Um só pecado” ele “brinca” com a questão do tempo de subida e descida. Foi neste sentido que no processo de construção da disciplina Audiovisual para os alunos da EPSJV iniciamos o processo de formação com a turma do Primeiro Ano (2009) através da exibição

de filmes cuja proposta de unidade entre forma e conteúdo tem como eixo a crítica da linguagem cinematográfica e/ou a crítica da sociedade contemporânea. Este primeiro impacto permite uma aproximação com a arte do cinema e, consequentemente, abre caminhos para a discussão da linguagem cinematográfica e da história do cinema. As exhibições ocorrem aos sábados e até o presente momento foram exibidos os seguintes filmes: “Noite Americana”,



APRESENTA O FILME
EVERYBODY'S TALKING ABOUT IT!
A Terrific!
ORSON WELLES
CITIZEN KANE
14/03/09 · SAB · 9 HORAS

CIDADÃO KANE
CITIZEN KANE · EUA · 1941
DIREÇÃO E CO-ROTEIRISTA ORSON WELLES
PRODUÇÃO HERMAN J. MANKIEWICZ E ORSON WELLES

Cidadão Kane conta a história de Charles Foster Kane, um menino pobre que acaba se tornando um dos homens mais ricos do mundo. O filme inicia com a sua morte, quando se pronuncia o palavra Rosebud, que acaba levando um jornalista a investigar a vida de Kane para descobrir o sentido da palavra. Nos bastidores da famosa crítica Pauline Kael, Cidadão Kane é talvez o único filme que, quanto mais velho fica, mais novo parece.

1. Este filme é exibido pelo Projeto de
2. Audiovisual promovido pelo Núcleo de
3. Tecnologia da Informação em Saúde -
4. NUTIS/EPUSJ. Todos os direitos, reservados e não
5. pode ser utilizado em outros locais, sem a
6. autorização expressa do NUTIS/EPUSJ.

BRASIL A PRODUÇÃO DE SAÚDE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

de Truffaut; “Cidadão Kane”, de Orson Wells; “Faça a coisa certa”, de Spike Lee; e “Cronicamente Inviável”, de Sérgio Bianchi.

Com a turma do Segundo Ano (2009), avançamos no processo de formação no sentido de apresentar os movimentos de vanguarda do século XX, bem como a estrutura da linguagem cinematográfica.

Sobre os movimentos de vanguarda, nosso objetivo primeiro foi provocar o estranhamento¹⁷. É preciso impulsionar uma educação do olhar com base numa ruptura com o cinema comercial que institui a naturalização do filme como dimensão da realidade¹⁸. Neste sentido, foram apresentados o surrealismo, o construtivismo russo, o neorealismo, o cinema e os manifestos de Glauber Rocha.

“Um Cão Andaluz” (1929) e “Idade do Ouro” (1930) foram fontes históricas importantíssimas para apresentarmos o surrealismo e a crítica do cinema frente ao colapso da sociedade europeia liberal, ao Estado e à Religião. Fontes históricas que produziram uma crítica da racionalidade burguesa através da combinação das descobertas da psicanálise sobre a dinâmica da psiquê humana com a crítica do fetichismo da mercadoria tal como elaborada por Marx em *O Capital*.

(...) El surrealismo no era para mi una estética, un movimiento de vanguardia más, sino algo que comprometía mi vida en una dirección espiritual y moral. No pueden ustedes imaginarse la lealtad que exigía el surrealismo en todos los aspectos. (BUÑUEL, 2005, p. 19).

“Um Cão Andaluz” foi inicialmente um conjunto de poemas de Luis Buñuel escritos em 1928 sob o método automático surrealista.

¹⁷Nossa referência aqui é o método do estranhamento desenvolvido por Bertold Brecht na fase do teatro dialético. Marcuse ressalta a intencionalidade de Brecht nas suas obras de combinar divertimento e aprendizado através da não identificação com o mundo, potencializando na alienação artística a força do negativo. O efeito do estranhamento sistematizado pelo dramaturgo projeta a realização de um conhecimento posto na subversão do positivo, uma tentativa de salvar a racionalidade do negativo através da distância e da reflexão (1967, p. 78).

¹⁸Aqui se apresenta uma discussão clássica do cinema como identidade entre a imagem em movimento e a realidade. A ideologia burguesa elaborou uma estética onde as obras de arte se apresentam como expressão do real, mantendo ocultos os aspectos artificiais do cinema a fim de sustentar a impressão de realidade (BERNARDET, 2006, p. 15-17), demarcando a existência de um realismo “(...) como admisão ingênua de que são as coisas mesmas que se apresentam à nossa percepção” (XAVIER, 2005, p. 18). Neste sentido, o cinema de vanguarda se configura como um campo de luta, “(...) um esforço para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala” (BERNARDET, 2006, p. 20).

Em 1929, Buñuel e o amigo Salvador Dalí escreveram em uma semana um roteiro de filme com base na comparação de seus sonhos, incorporando no roteiro apenas as imagens que não compreendiam. As cenas chocantes, como um homem cortando com uma navalha o olho de uma mulher, o desejo sexual explicitado e não reprimido como mandava o figurino da cultura ocidental da época, demarcam a tradição escolhida pelo surrealismo. Neste lugar, figuram tanto Baudelaire como o Marquês de Sade, que influencia diretamente Buñuel com a máxima: “(...) a liberdade humana supõe a liberdade de imaginar absolutamente tudo” (BUÑUEL, 2005, p. 26).

O estranho, o reprimido, as alucinações fazem parte da produção de imagens subconscientes, que inclui a dialética existente entre o id, o ego e o superego. A revolução é antes de tudo uma revolução da mente, da psiquê humana e é neste viés que os surrealistas acreditam contribuir com os processos revolucionários latentes no período, aproximando-se, inclusive, do Partido Comunista Francês. Um conjunto de problemas sociais e políticos estão presentes na montagem surrealista, elaborando conscientemente uma crítica à moralidade burguesa, sem, no entanto, buscar a explicitação racional do discurso crítico. O filme seguinte, “A Idade de Ouro” (1930), teve como um dos eixos narrativos a releitura de “120 dias de Somorra”, de Marquês de Sade, demarcando uma sátira impiedosa que atinge diretamente a Igreja Católica, o Estado e o modo de vida burguês. Depois de exibido 12 dias em Paris, o filme foi proibido, tendo sido liberado 50 anos depois!

No início do século XXI, com as decorrentes apropriações realizadas pelo capital no que tange aos movimentos de crítica social e de vanguarda artística, bem como no que tange à mercantilização da libido e do inconsciente, os filmes de Buñuel não provocam mais impacto na burguesia, tampouco na juventude carioca. Porém, a importância destes filmes na formação dos jovens do Ensino Médio esteve justamente na não naturalização da linguagem cinematográfica, ou seja, na particularidade de produções audiovisuais que não se preocupam em explicitar suas verdades, mas desejam provocar

estranhamentos, incompreensões e diálogos capazes de impulsionar a imaginação de outras formas de sociabilidade não burguesas.

Em seguida, tratamos da experiência do movimento do Cine-Ojo ou Kino-Klaz desenvolvido por Dziga Vertov na Rússia Revolucionária dos anos de 1920 através do filme “Um Homem com uma Câmera na Mão” (1924). Segundo Vertov, em documento de 1924, o Cine-Ojo se apresenta como

(...) a possibilidade de tornar visível o invisível, de iluminar a escuridão, de desmascarar o que está mascarado, de transformar o que é encenado em não encenado, de fazer da mentira a verdade. Cine-Ojo, fusão da ciência e de atualidades cinematográficas, para que lutemos pela decifração comunista do mundo; tentativa de mostrar a verdade na tela pelo Cine-Verdade. (VERTOV, 1983, p. 262).

A intenção de apresentar o cinema de Vertov estava calcada na desconstrução da linguagem do cinema narrativo industrial, do seu efeito de realidade, da imposição do cinema como reconstrução do real imediato. O cinema soviético dos anos de 1920 e 1930 elaborou uma teoria da montagem. Eisenstein e Dziga Vertov explicitam a estrutura da montagem como estrutura do pensamento dialético, ou seja, a montagem não reproduz o real, não o imita, ela é criadora, produz ideias, não estando limitada a contar histórias. A questão não está em descrever a realidade, mas em construir ideias sobre ela. O choque de duas imagens, bem como o choque entre som e imagem, produz um efeito de reflexão, de uma relação significativa que busca provocar valores (BERNARDET, 2006, p. 49-50).

Um “Homem com uma câmera na mão” (1924) demarca a captação do real sem intervenção, porém como construção cinematográfica que objetiva “(...) reconstruir o dinamismo do povo revolucionário de modo mais profundo que o real imediato podia oferecer” (BERNARDET, 2006, p. 55). O filme de Dziga Vertov nos ajudou a compreender que o registro do real, o cine-ojo ou o kino-klaz, já implica uma escolha sobre o que registrar das múltiplas possibilidades que o real oferece e uma escolha do como montar a partir das diferentes técnicas que rompem com a cinematogra-

fia linear adequada à manutenção da ilusão de uma impressão de realidade¹⁹. A fórmula do cine-ojo como gravação dos fatos, na época da Rússia Revolucionária, ganha a amplitude de movimento social, estando marcada por um cinema documental sem atores, que aponta para a integração dos processos de filmagem e de montagem, definindo-se como método de estudo científico-experimental do mundo visível. Com a análise do filme de Vertov, discutimos princípios básicos da produção cinematográfica, o contexto do construtivismo russo e sua valorização da combinação da arte e da técnica, além da montagem baseada na justaposição de imagens e suas implicações na produção de sentidos.

Dando seguimento, tratamos do neorealismo italiano, suas condições históricas e os dilemas que colocava para uma sociedade em reconstrução no pós-Segunda Guerra Mundial. As inovações se deram no campo da temática, da linguagem, das questões sociais e da relação com o público. Aqui foram impactantes as cenas finais de “Roma Cidade Aberta” e “Alemanha Ano Zero”, ambos de Roberto Rossellini. O que esteve em jogo como objeto de análise foram os modos de sobrevivência não apenas da arte, mas das classes populares. O movimento dialético da alegria e do sofrimento, da esperança e da desesperança vai atravessando as cenas através de diálogos e imagens que impõem a concretude do mundo, suas situações-limite e suas deformações ideológicas.

Por fim, tratamos da influência do neorealismo no Cinema de Glauber Rocha, bem como do contexto dos anos de 1960. Os curta-metragens “Maranhão 66” e “Di” e os manifestos “A Revolução é uma Eztetyka” e “A Estética da Fome” foram trabalhados como fontes históricas e permitiram a entrada no contexto brasileiro, na discussão do cinema de autoria, bem como mostrar a possibilidade concreta de o cinema ser algo simples, ou seja, algo que pode ser produzido com uma ideia na cabeça e uma câmera na mão. Os

¹⁹Extrato do ABC dos KINOKS (1929): Todo filme do Cine-Ojo está em montagem desde o momento em que se escolhe o tema até a edição definitiva do material, isto é, ele é montagem durante todo o processo de sua fabricação (VERTOV apud XAVIER, 1983, p. 263).

manifestos deram densidade à relação dialética entre didática e épica no processo de formação do sujeito crítico e criativo, mostrando a indissociabilidade entre educação, cultura e política.

“A Revolução é uma Eztetyka” é um manifesto político e pedagógico. Um manifesto que aponta para uma teorização do fazer cinematográfico e sua potencialidade educativa. Um manifesto da vanguarda artística brasileira após o golpe. Glauber inicia com a pergunta: “Como poderá o intelectual do mundo subdesenvolvido superar suas alienações e contradições e atingir uma lucidez revolucionária?” (ROCHA, 2006b, p. 99). O primeiro passo é negar a cultura colonial e o elemento inconsciente da cultura nacional. O segundo e decisivo é a irrupção de uma dialética entre didática e épica, sedimentando uma cultura revolucionária. “(...) A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. É inofensiva. A épica sem didática gera romantismo moralista e degenera em demagogia histórica. É totalitária” (ROCHA, 2006b, p. 100).

O manifesto de Glauber propõe como base material e subjetiva da dialética entre didática e a épica a superação do nacionalismo cultural, dos mitos e das tradições conservadoras, a superação da individualidade burguesa. A épica didática é um experimento artístico e político criado por Glauber para a reflexão crítica e a superação da derrota de 1964, busca aprofundar a intervenção psicanalítica para tornar cada homem um ser criador, consciente, capaz de dominar e usufruir dos meios e das técnicas acessíveis, um ser disposto a atuar na formação massiva das classes populares. A partir destas reflexões, apresentamos aos alunos os curtas “Maranhão 66” e “Di” como materialização da épica didática, visto que demarcam as contradições da situação política e cultural brasileira nos anos de 1960, 1970 e 1980.

Após esta iniciação em alguns temas e problemáticas levantadas pelos movimentos de vanguarda, entramos nas questões relativas à construção da linguagem cinematográfica. O “ação... corta” do diretor definido como um espaço-tempo na linguagem

cinematográfica denominada “plano” exprime relações significantes e importantes com o enquadramento²⁰ e com o todo do filme. Revela uma composição e dramaticidades narrativas, deslocadas para o plano seguinte. O encadeamento de planos que possuem separadamente significados próprios e interligados diferenciam-se do conteúdo e do contexto do filme como um todo. Entender o significado de um “plano” é colocar o aluno diante de uma fragmentação mínima sem perder o todo do processo de produção.

A realização de um filme consiste em três etapas: pré-produção, preparação de tudo para as filmagens e a realização do filme; produção, momento que acontecem as filmagens; e pós-produção, quando realizam a montagem e mixagem do filme.

Com a turma do Segundo Ano (2009), além das aulas de História do Cinema e das aulas sobre a linguagem cinematográfica, são realizados pequenos experimentos. Um destes experimentos foi a elaboração da metodologia das *cartas audiovisuais*, que alia a questão da comunicação audiovisual com a 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. Foram feitas seis cartas audiovisuais no primeiro semestre (“Perseguição Implacável”, “Cãozinho”, “Contradições”, “Emo Day”, “Malabares” e “Você não me Dá Valor”).

O desenvolvimento desta carta “Cãozinho” teve sua fonte de inspiração no módulo desenvolvido durante o 1º semestre da disciplina, em que se objetivava apresentar aos alunos



²⁰O enquadramento é a arte de excluir, de escolher as partes que entram no conjunto, como imagens, personagens, acessórios etc.

alguns movimentos de vanguarda. O grupo buscou conciliar um exercício proposto após o filme “O Cão Andaluz”, de Buñuel – um dos principais representantes do Surrealismo –, com o exercício das cartas filmadas. O grupo, ao estudar o contexto histórico em que foram desenvolvidas as críticas dos surrealistas, buscou trazê-la para a contemporaneidade, realizando em seu vídeo uma crítica à indústria da moda que institui padrões de beleza e cria estereótipos estéticos.

A carta “Emo Day” buscou abordar o preconceito enfrentado por um “Emo”, retratando um dia de sua vida. Segundo o grupo, “o vídeo é uma carta para aqueles que têm preconceito com os emos”. O personagem principal enfrenta o preconceito no seu ciclo social, sofrendo violência e encarnações. O grupo utilizou plongée na tentativa de inferiorizar os emos, bem como os planos fixos estudados no “Minuto Lumière”. A estética do emo é uma característica importante, porque a partir dela os demais personagens e o espectador conseguem perceber o estereótipo e lançar (ou não) seu olhar preconceituoso.

O grupo da carta “Contradições” lançou questões sobre o mundo através do uso de fotografia e uma narrativa escrita. A ideia central é intercalar imagens que aparentemente se contrastam no real, utilizando a trilha sonora de Beethoven como um marca-passo para o ritmo em que aparecem as imagens. O grupo relata que a carta deveria ser aberta, na medida em que o espectador, através do seu olhar para o mundo, pudesse desvelar e se questionar se aquelas imagens sobre o mundo chocam, ou seja, se elas são, de fato, uma contradição ou se elas já estão naturalizadas no cotidiano.

O vídeo “Você não me Dá mais Valor” mostra a escrita de uma carta, com uma narrativa oral. A sensação que o espectador tem é de que a carta é feita para um namorado, no entanto, o final do filme vem revelar que se trata de uma carta para o mundo. O grupo cria um imaginário através de imagens de que se trata mesmo de uma carta para um namorado, utilizando ambientes internos e imagens de uma mulher. A ideia, no entanto, é justamente explicitar, ao final, que a relação que se tem com o planeta é de interdependência e de reciprocidade, assim como uma relação amorosa.

A carta “Malabares” levanta o preconceito com os artistas de rua e questiona o que as pessoas veem desses artistas. Os alunos vão às ruas e filmam num sinal de trânsito, colhendo depoimentos de motoristas sobre o malabares. O vídeo, uma espécie de documentário, constitui, em verdade, um questionamento sobre a arte de rua. Existe uma arte de rua? Se ela existe, como é vista pelas pessoas?

O grupo “Perseguição Implacável” retrata através de planos e enquadramentos subjetivos uma perseguição de um diretor de cinema a um aluno. O vídeo demonstra o cotidiano de um aluno em um ambiente escolar e, por trás, um profissional realizando filmagens deste aluno, deste cotidiano supostamente estressante do aluno.

No final do ano, os grupos constituídos nesta turma devem apresentar um projeto de pré-produção, produção e pós-produção que será realizado em 2010, quando os alunos estarão no Terceiro Ano.

Deste modo, o objetivo da Disciplina Audiovisual no Ensino Médio da EPSJV é provocar nos alunos o “(...) comprometimento com as questões de seu tempo, tendo a disposição não apenas de mostrar o mundo ou veicular um certo corpo de idéias sobre ele, mas colocar em discussão esse próprio mundo, e mais radicalmente ainda, o nosso modo de olhá-lo” (JUNIOR, 2008, p. 58). Tal provocação tem um período de gestação de três anos, *tendo como base um método experimental que combina o cineclubismo, a história dos movimentos de vanguardas artísticas, cartas audiovisuais, o domínio da linguagem cinematográfica e do processo de produção audiovisual.*

Temos claro que este método cumpre uma função determinada:

(...) trabalhar uma elaboração de um outro tipo, uma imaginação crítica e construtiva, capaz de relacionar esse mundo dos simulacros de massa, da própria sociedade do espetáculo, e os níveis mais elaborados de percepção e conhecimento de nossa época. Um outro tipo de imaginação, pode mesmo ser, que aponte para alguma coisa diferente do que existe e se vai reproduzindo. (BUENO, 2003, p. 36).

Assim, os alunos, outrora meros espectadores, passam a se reconhecer como produtores, diferenciando-se dos produtores que retroalimentam a naturalização do capital que se faz imagem (DEBORD, 1997), demarcando uma produção autoral e coletiva. A desconstrução das imagens postas no cotidiano através dos diversos mecanismos da refinada sociedade do espetáculo do século XXI permite aos alunos a compreensão historicizada da imagem como um recorte construído da realidade, uma escolha política e ideológica que não necessariamente expressa a dialética do real permeada de contradições entre os fatos e processos sociais que se colocam em evidência, bem como ocultos e abstraídos da materialidade concreta das relações sociais contemporâneas.

Concluindo, acreditamos que a formação audiovisual dos jovens é de fundamental importância para a apropriação da tecnologia de ponta existente nas dependências do Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (NUTED) como meio para a elaboração de uma crítica da imagem capaz de materializar-se como crítica do capital realmente existente, contribuindo assim com o conjunto dos processos de formação que envolvem o Ensino Médio e a Educação Profissional em Saúde da EPSJV.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. A fratura brasileira do mundo. *Zero à Esquerda*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, educação e prática social. Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 138-165.

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema*. Tradução de Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERNARDET, J. *O que é o cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BORNHEIM, G. *Dialética: teoria e Práxis*. Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983.
- BUENO, A. A educação pela imagem e outras miragens. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003.
- BUÑUEL, L. *Quimera (1900-1983)*. Itália: Taschen, 2005.
- CODELLO, F. A boa educação. *Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. São Paulo: Imaginário e Ícone, 2007. v. 1: Teoria.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- JUNIOR, C. P. et al. (Org.). *Walter Benjamin: imagens*. Rio de Janeiro: Manuad X, 2008.
- LOCKE, J. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LOUREIRO, I. (Org.). *A grande recusa hoje*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- KURZ, R. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- MARX, K. *Teorias da mais-valia. História crítica do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro, 1984.
- _____. *O capital. Crítica da economia política*. Livro Primeiro:

O processo de produção do Capital. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. I.

MENEGAT, M. *O olho da barbárie*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

POLANYI, K. *A grande transformação. As origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

ROCHA, G. *O século do cinema*. São Paulo: Cosac Naify, 2006a.

_____. *Estética da fome e a revolução é estética. A revolução do cinema novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2006b.

RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1998.

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

ROSSELINI, R. *Escritos sobre cinema e educação. Um espírito livre não pode aprender como escravo*. 1976 (mimeo).

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

THOMPSON, E. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Trabalho, educação e prática social. Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VERMELHO, S. Algumas reflexões em torno da tecnologia como expressão da subjetividade. In: LEITE, M.; FILÉ, V. (Orgs.). *Subjetividades, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VERTOV, D. Nascimento do Cine-Olho (1924). In: XAVIER, I. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 1983.

XAVIER, I. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 1983.

_____. *O cinema moderno brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *O discurso cinematográfico. Opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.