

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA: TRABALHO E EDUCAÇÃO

GREGORIO GALVÃO DE ALBUQUERQUE

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA FOTOGRAFIA
UMA EXPERIÊNCIA CRIATIVA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

NITERÓI

2013

GREGORIO GALVÃO DE ALBUQUERQUE

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA FOTOGRAFIA
UMA EXPERIÊNCIA CRIATIVA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Ciavatta Pantoja Franco

Niterói

2013

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A345 Albuquerque, Gregorio Galvão de.

A construção do conhecimento pela fotografia: uma experiência criativa com alunos de ensino médio / Gregório Galvão de Albuquerque. – 2013.

113 f.

Orientador: Maria Ciavatta Pantoja Franco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

Bibliografia: f. 110-113.

1. Fotografia. 2. Educação. 3. Ensino técnico. 4. Mediação. I. Franco, Maria Ciavatta Pantoja. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 770

GREGORIO GALVÃO DE ALBUQUERQUE

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA FOTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA
CRIATIVA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

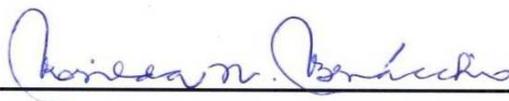
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

Aprovada em março de 2013

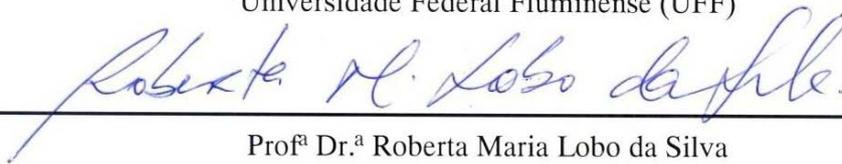
BANCA EXAMINADORA



Profª Dr.ª Maria Ciavatta Pantoja Franco
Universidade Federal Fluminense (UFF)



Profª Dr.ª Rosilda Nascimento Benácchio
Universidade Federal Fluminense (UFF)



Profª Dr.ª Roberta Maria Lobo da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Niterói
2013

Dedico

àqueles que vivem a
exceção e não a regra,
vivem a arte da vida

Agradecimento,

Aos meus pais, Rosa Albuquerque e Edmilson Albuquerque, pelo apoio de sempre nas minhas realizações e pelo entendimento da minha ausência nestes dois anos;

À minha irmã Marina Albuquerque por me ajudar em alguns momentos o desespero, típico da produção da escrita;

À minha orientadora Professora Maria Ciavatta por me guiar no mundo da pesquisa científica;

À Roberta Lobo que me deu força e me apresentou o lado estético e artístico do pensamento;

Ao meu amigo Jean Carlos por todo apoio e ajuda, desde a minha entrada do mestrado;

À Erica Pellucci pela inquietação feita sobre o tempo e a produção de imagens no campo e sua cumplicidade no pensamento que a transformação se dá também pela arte;

À Renata Nunes, companheira de aflições e de fruições no campo marxista;

À Lícia Araújo pela sua ajuda, tipicamente nordestina, na construção do pensamento pela arte;

À Ana Isabel pela sua calma, paciência e espírito coletivo;

À Juliana Falcão e as suas interpretações da imagem;

À Maria Clara pela sua cumplicidade com a turma;

e aos meus amigos pela minha ausência nestes dois anos.

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 delineie os sonhos, que materialize as imagens.

Jean Luc Godard - Filme "Notre Musique" (2004)

RESUMO

A sociedade capitalista necessita de uma cultura com base imagética como forma de entretenimento e principalmente de estímulo ao consumo de mercadorias. No sistema capitalista, a fotografia altera seu papel social, político e econômico. Há um fascínio pela técnica, velocidade e pelo movimento, pela máquina e pelo sistema fabril, bem como pela cadeia de novas mercadorias que penetram na vida cotidiana, provocando uma ampla gama de repostas estéticas que vão da negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação. Como os jovens pensam sobre as imagens na sociedade do consumo? Eles produzem imagens, mas somente extraem delas a aparência? Estas são as perguntas que norteiam o estudo. O objetivo principal é analisar a imagem fotográfica como produtora de conhecimento e sua potencialidade pedagógica, a partir de dois aspectos: como mediação de um contexto histórico social e cultural da sociedade de consumo, seja no ato da produção ou na própria realidade retratada; e a fotografia em si mesma, como um registro visual estético de uma experiência criadora do fotógrafo. Como campo empírico a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) e a experiência de produção de imagens nos Acampamentos Pedagógicos Mandala. Por se constituir como um artefato cultural produzido pelo homem, sua análise deve resultar tanto de um ponto de vista social dos significados que o fotógrafo tira da realidade, quanto de aspectos da tecnologia fotográfica contemporânea. Ao investigar como as fotografias são construídas, reconstruídas e naturalizadas, tanto na sua percepção, produção e recepção, é preciso entender o processo de vida histórico e das relações humanas que, permeadas pelas ideologias, para o marxismo, são relações que nos surgem invertidas, tal como acontece numa câmera escura. Buscamos olhá-las não somente como mediação de classe, mas também por outras determinações, por outras pertinências sociais relativamente articuladas às relações de classes sociais: nacionalidade, geração, religião cultura, sexo.

Palavras-chave: Fotografia, Politecnia, Educação, Mediação

ABSTRACT

A capitalist society requires a culture based imagery as entertainment and especially to stimulate consumption goods. In the capitalist system, the picture changes its social, political and economic. There is a fascination with technique, speed and movement, the machine and the factory system, as well as the chain of new goods that penetrated into everyday life, causing a wide range of aesthetic responses ranging from denial to speculation about utopian possibilities, through imitation. How do young people think about the images in the consumer society? They produce images, but only draws them to look like? These are the questions that guide the study. The main objective is to analyze the photographic image as a producer of knowledge and its pedagogical potential, from two aspects: as a mediation context social and cultural history of consumer society, is the act of production or the reality portrayed, and photography itself as a visual record of an aesthetic experience of the creative photographer. As empirical field the Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV / FIOCRUZ) and the experience of producing images in Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala. The methodological choices that guide the reading of images of this work are defined from the premises of photography as mediation and historical source. By constituting itself as a cultural artifact produced by man, their analysis must result either from a social point of view of the photographer takes meanings of reality as aspects of contemporary photographic technology. By investigating how the photographs are built, rebuilt and naturalized, both in their perception, production and reception, you need to understand the process of life and history of human relationships that, for Marxism, are relationships that arise in reverse, as happens in darkroom. Look at them as not only by their class position, but also by other determinations by other non-classist social pertinence relatively autonomous relations with social classes: nationality, generation, religion, culture, sex.

Keywords: Photography, Polytechnic, Education, Mediation.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Figura 1 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Acervo de fotos históricas, autor desconhecido, agosto de 1995. Evento de Comemoração de 10 anos da EPSJV, realizado em agosto 1995, dois anos antes do decreto n.2.208/97. Essa foto é o descerramento de uma foto de Joaquim Venâncio no laboratório da antiga sede. Presentes na foto a Diretora Tânia Celeste e um parente de Joaquim Venâncio. 47
- Figura 2 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Acervo de fotos históricas, autor desconhecido, 14 de março de 1988. Solenidade de criação do Curso Técnico de Segundo Grau (CTSG) no Auditório do Pavilhão 2, então sede do Politécnico. Em seguida, foi realizada a primeira aula inaugural, proferida pelo Professor Gaudêncio Frigotto. 50
- Figura 3 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Acervo de fotos históricas, autor desconhecido, 26 de maio de 1988. Evento de inauguração da segunda sede do Politécnico. Na foto, aparecem alunos da primeira turma do então chamado Curso Técnico de Segundo Grau e alunos do Curso Supletivo de Primeiro grau, em um pequeno Sarau Musical. 51
- Figura 4 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, autor desconhecido, 14 de março de 1988. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva na inauguração do novo prédio da EPSJV. Mesmo ano da promulgação do decreto n.5.154/2004. 52
- Figura 5 - Mandala, símbolo do projeto. 63
- Figura 6 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Jéssica Di Chiara Salgado, junho de 2008, Lumiar (RJ). 79
- Figura 7 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autor desconhecido, maio de 2009, Aldeia Velha (RJ) 82
- Figura 8 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Luiza Macedo Travalloni, junho de 2008, Lumiar (RJ). 86
- Figura 9 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Lara Narciso, junho de 2008, Lumiar (RJ)..... 89
- Figura 10 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Maynara da Silva Rezende, julho de 2010, Carrancas (MG). 91
- Figura 11 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Gabriela Flauzino / autor desconhecido, setembro de 2009, Pouso da Cajaíba (RJ). Sequência de 22 fotografias - Música Fotografia de Leoni/Leo Jaime 92
- Figura 12 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Railane Pereira Sant´ana, junho de 2011, Picinguaba (SP)..... 96
- Figura 13 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autor Jean Carlos Pereira da Costa, setembro de 2009, Pouso da Cajaíba (RJ). 99
- Figura 14 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autor desconhecido, julho de 2010, Carrancas (MG) e setembro de 2009, Pouso da Cajaíba (RJ). 102
- Figura 15 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Mayara de Moura Veloso, junho de 2008, Lumiar (RJ)..... 104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COGETES	Coordenação Geral do Ensino Técnico
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IEP	Introdução à Educação Politécnica em Saúde
IOC	Instituto Oswaldo Cruz
LATEC	Laboratório de Educação Profissional em Técnicas Laboratoriais em Saúde
LABFORM	Laboratório de Formação Geral na Educação Básica
NUTED	Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde
PROVOC	Programa de Vocação Científica
SESC	Secretaria Escolar
SUS	Sistema Único de Saúde
TI	Trabalho de Integração

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XII
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A IMAGEM FOTOGRÁFICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	16
1.1 A ARTE NO SISTEMA CAPITALISTA	16
1.2 O OBJETO FOTOGRÁFICO - UM BREVE HISTÓRICO	24
1.3 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE	28
1.4 A FOTOGRAFIA COMO MEDIAÇÃO	31
CAPÍTULO II - A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA.....	38
2.1 CONCEPÇÃO DE POLITECNIA.....	38
2.2 CURRÍCULO INTEGRADO.....	44
2.3 - EPSJV - ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO.....	49
2.3.1 NUTED - Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde.....	53
2.4 - A FORMAÇÃO CULTURAL NA EPSJV: A DIMENSÃO SIMBÓLICA DA VIDA SOCIAL.....	56
2.4.1 - O conceito e a crise da cultura.....	56
2.4.2 - O progresso tecnológico e o novos espaços formativos de produção e reprodução imagética.	58
2.4.3 - O eixo cultura no currículo integrado da EPSJV.....	60
CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS NO PROJETO ACAMPAMENTOS PEDAGÓGICOS MANDALA	63
3.1 PROJETO ACAMPAMENTOS PEDAGÓGICOS MANDALA.....	63
3.2 BREVE HISTÓRICO DO PROJETO MANDALA	64
3.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO	67
3.4 – A IMAGEM FOTOGRÁFICA NO PROJETO MANDALA	69
3.4.1 - Tempo e Memória.....	74
3.4.2 - Natureza e Paisagem.....	85
3.4.3 - Integração e Convivência.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A vida moderna urbana, a partir do início do século XX, passou a ter um ritmo mais frenético com a presença de bondes, automóveis, 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 cultura audiovisual. Dentre as conseqüências deste aceleração do cotidiano, está o aumento de estímulos, principalmente, visuais no qual, o urbano passa a ser uma sucessão de imagens e sensações produzidas e reproduzidas pelos indivíduos.

A câmara fotográfica é um sistema óptico que não tem processo seletivo e, sozinha, não oferece meios para experimentarmos a sensibilidade perceptiva. A fotografia é um acontecimento entre o tempo histórico e as relações sociais, culturais, políticas e ideológicas. É a representação de algo que é subjetivado e sempre esteve ligada ao registro da representação de uma realidade e de sua memória. Uma visão de mundo segundo as relações sociais constituídas a partir de uma ideologia, de um sistema econômico, político e cultural do próprio fotógrafo e do seu leitor.

A condição fragmentada da vida moderna dificulta uma visão da totalidade do cotidiano. A superação da fragmentação depende, assim, da capacidade de percepção crítica do indivíduo com o meio ambiente e também social em que está incluído. A fotografia não resolve a questão da fragmentação da vida social moderna, porém possui potencial educativo enquanto experiência pedagógica e mediação histórica, instaurando assim um modo de estar no mundo de forma a perceber a si mesmo e os diferentes, o outro como experiência coletiva, e a natureza.

É tomando como referência este contexto que se inicia a utilização da fotografia como uma experiência pedagógica, permitindo ao aluno uma experiência de totalidade e de essência do fenômeno, e não pelo fragmento, pela aparência e pelo tecnicismo que a vida acelerada da cidade proporciona.

A pesquisa é composta por uma revisão de literatura no primeiro capítulo, no qual será discutido a concepção e a função da arte no sistema capitalista, demonstrando suas transformações ocorridas com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. O entendimento da fotografia enquanto arte assume um papel, na sociedade contemporânea, de produção e reprodução de realidades e de ideologias. Neste sentido o entendimento do objeto fotográfico como mediação histórica e produção de subjetividade permite apreender sua potencialidade pedagógica diante do contexto da sociedade capitalista.

Para a compreensão do papel da fotografia na sociedade contemporânea são utilizados autores como Walter Benjamin (1994), Maria Ciavatta (2002) e Ana Maria Mauad (1990) em diálogo com outros autores como Karl Marx (2006), Karel Kosik (2011), David Harvey (2010), Frederic Jameson (2001) e Guy Debord (1997).

O segundo capítulo apresenta o campo empírico da pesquisa, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), e as concepções norteadoras do seu projeto político pedagógico. A politecnia tem como principal referência o autor Dermeval Saviani (2002) na discussão sobre a superação da divisão do trabalho intelectual e manual. O termo tem sua origem em Karl Marx (2010b), entendido a partir do conceito de 'educação tecnológica' segundo Mario Alighiero Manacorda (2010).

Outra concepção norteadora é a formação omnilateral do aluno, ou seja, a visão da superação do homem fragmentado e limitado da sociedade capitalista, devendo portanto, atingir uma formação do ser social plena, com expressões no campo do fazer prático, político, intelectual, artístico, sensibilidade e ética.

O currículo integrado da EPSJV tem como o objetivo a integração do ensino médio com a Educação Profissional em Saúde a partir dos eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, visando a superação histórica da divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar. Dentro da perspectiva do eixo da cultura como produção simbólica da vida social, o Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (NUTED) assume um papel de pensar e aprofundar a discussão e reflexão crítica, dentro da EPSJV, na análise da produção da imagem hegemônica, naturalizada e fragmentada.

Dentro deste contexto, o NUTED possui vários projetos de desenvolvimento tecnológicos, pesquisa e ensino que permitem problematizar a produção imagética a partir de uma concepção de crítica a cultura na sociedade capitalista. O Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala é um dos projetos do NUTED que visa a ampliação das atividades de formação cultural dentro do currículo integrado da escola. Este projeto é abordado no terceiro capítulo da pesquisa.

Uma das atividades desenvolvidas no neste projeto é a produção de imagens fotográficas em ambiente do campo na qual permite-se ao aluno uma reflexão sobre sua produção imagética a partir de sua experiência em relação ao tempo mais lento do campo, diferente do tempo de seu cotidiano no meio urbano.

O método de proporcionar aos alunos uma experiência fotográfica no campo através do projeto de acampamentos, tendo como referência a experiência coletiva e a natureza, contrapondo-se à vivência cotidiana urbana, possibilitaria, portanto, ao educando uma

reflexão sobre sua realidade, enxergando seu contexto para transformá-lo. O aluno com autonomia sobre o processo pedagógico é instigado, então, a desenvolver cada vez mais suas potencialidades e subjetividades críticas.

Como objetivo central da pesquisa, é realizada a análise de um grupo de fotografias produzidas pelos alunos no Projeto Mandala. As quarenta e uma fotografias foram separadas em três grupo temáticos: Tempo / Memória; Natureza / Paisagem; e Integração / Convivência, sendo que apenas duas fotos de cada grupo são analisadas em diálogo com a teoria.

As opções metodológicas que norteiam a análise das fotografia se definem a partir das indicações para o estudo da fotografia como mediação e fonte histórica, utilizadas pela autora Ciavatta (2002), em dialogo com autores como Walter Benjamin (1994), Edward Thompson (2010, 2011), Michael Pollack (1989), Pierre Nora (1993), Gerda Foerste (2004), Eunice Trein (2012) e Marise Ramos (2012)

Ao investigar como as fotografias são construídas, reconstruídas e naturalizadas, na sua percepção, produção e recepção, é preciso entender o processo de vida histórico e das relações humanas permeadas por ideologias que, para o marxismo, são relações que nos surgem invertidas, tal como acontece numa câmera escura. Buscamos olhá-las como não somente por sua posição de classe, mas também por outras determinações, por outras pertinências sociais relativamente autônomas, mas articuladas com relações às classes sociais: nacionalidade, geração, religião cultura, sexo.

CAPÍTULO I - A IMAGEM FOTOGRÁFICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

1.1 A ARTE NO SISTEMA CAPITALISTA

A sociedade capitalista industrial, para Fischer (1987), 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 a 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).

Em diversos momentos históricos, como o Renascimento e a Revolução Francesa, a arte era realizada por artistas que representavam sua subjetividade e as idéias do seu tempo. Para Fischer (1987), era uma 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” (FISCHER, 1987, p.62).

A representação do artista 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 entrega. 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 mediadamente: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da *praxis* 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 esta 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)

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, isto é,

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. Mas 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).

O capitalismo rompe com este vínculo ao separar o trabalho da criação e transformá-lo 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, de subjetividade, de inexatidão, de arbítrio e por isto é uma realidade imperfeita." (KOSIK, 2011, p.123)

O ser do homem, em algumas fases do desenvolvimento social, perde a própria humanidade na medida 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 meramente baseada no desejo.

Para Kosik (2011) conhecer a realidade humana no seu conjunto e sua autenticidade, o homem dispõe 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, isto é, representado-a sensivelmente?" (KOSIK, 2011, p.130).

Diante destas perguntas, o autor apropria-se do caráter dialético da *praxis* humana para demonstrar que a realidade revelada pelo homem através 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)

Contudo o valor artístico da realidade criada pela arte permanece mesmo com o desaparecimento do seu mundo histórico e funções sociais. Kosik (2011) pergunta o por que 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, da 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. (KOSIK, 2011, p.131)

Assim, a obra de arte é o resultado da unidade da subjetividade e da objetividade produzida pelo homem. A arte que é privada de subjetividade ou de pressupostos materiais é uma miragem vazia, sendo a essência do homem é a unidade entre estas duas substâncias, segundo 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 e do outro, a sua objetividade reificada.

Se considerar 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 não forma de objetividade reificada, a subjetividade será concebida como algo associal, como um dato condicionado, porém não criado nem constituído pela realidade social. 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)

A própria produção da vida material, para Marx (2007) estabelece as relações sociais do indivíduo, ou seja, antes do homem pensar, ele precisa ter condições tais como moradia, vestuário, comida e algumas outras necessidades para produzir sua história. Diante destas condições materiais é que o homem pensa e produz suas idéias, representações e a sua própria consciência.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (MARX, 2007, p. 94).

Neste sentido, as representações, sejam artísticas ou não, aparecem com uma relação direta com o seu comportamento social.

A produção de idéias, de representações e da consciência, está, no princípio, imediatamente entrelaçada com atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc de um povo (MARX, 2007, p. 93).

A produção de idéias não se separa das condições sociais e históricas nas quais são produzidas (Marx, 2007). Neste sentido a consciência coletiva é o resultado de relações sociais determinadas pelas classes dominantes na medida que possuem os meios para produzi-la materialmente e espiritualmente.

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a elas estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação (MARX, 2007, p. 47).

A ideologia é anunciada pelo elo entre as formas "invertidas" de consciência e a existência material dos homens. Nesta distorção do pensamento que nascem as contradições sociais e seu ocultamento. Assim, o conceito de ideologia, em sua origem, é uma idéia negativa e crítica na qual são aplicados ocultamentos e distorções da realidade contraditória e invertida.

A análise específica das relações sociais capitalistas leva-o [Marx] à conclusão mais avançada de que a conexão entre "consciência invertida" e "realidade invertida" é mediada por um nível de aparências que é constitutivo da própria realidade. Essa esfera de "formas fenomenais" é constituída pelo funcionamento do mercado e da concorrência nas sociedades capitalistas, e é uma manifestação invertida da esfera da produção, o nível subjacente das "relações reais" (BOTTMORE, 2001, p. 184).

A partir da Revolução Francesa, o período da liberdade artística se transforma em um mundo de produção de mercadorias em sua forma desenvolvida de alienação do humano e de materialização da divisão do trabalho. Além da fragmentação e do obscurecimento das relações sociais, ou seja, a arte se torna mercadoria¹ em quase sua totalidade, e o artista um produtor de mercadorias.

Marx, apesar de não definir sistematicamente seus escritos sobre arte e estética, aponta para uma deformação do trabalho artístico e dos produtores culturais que serão a premissa da indústria cultural². Um trabalho artístico em que a sua produção cultural está diretamente

¹ Para Marx (2006), 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, provenham 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" (p.57).

² O termo indústria cultural foi proposto por Adorno e Horkheimer (1947) em "Dialética do Esclarecimento". Anos após, em uma conferência, Adorno explica que o mesmo foi utilizado em substituição a cultura de massas, porque este sugeriria 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

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.

Milton, que escreveu *Paradise Lost* (Paraíso perdido) por cinco libras, era um trabalhador não-produtivo. Por outro lado, o escritor que produz para seus editores como se fosse uma fábrica é um trabalhador produtivo (...). O proletariado literário de Leipzig que fabricava livros (...) sob a direção de seu editor, é um trabalhador produtivo, pois seu produto é, desde o início, subordinado ao capital e só é criado com a finalidade de aumentar esse capital. Um cantor que vende suas canções por conta própria é um trabalhador improdutivo. Mas o mesmo cantor contratado por um empresário e que canta para ganhar dinheiro para esse empresário, é um trabalhador produtivo, pois produz capital (MARX *apud* BOTTOMORE, 2001, p.139).

As mercadorias possuem certas características que “lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente” (BOTTOMORE, 2001, p.149), ou seja, as propriedades não são naturais da mercadoria e sim sociais.

A arte passa a ter, além de uma expressão da subjetividade da humanidade e de circulação de experiências, características fundamentais: “valor de uso”, que satisfaz alguma necessidade humana e o “valor de troca” isto é, pode ser trocada por outras mercadorias. A mercadoria como valor de troca, no sistema capitalista assume a forma de fetiche pelo ocultamento das relações sociais subjacentes. .

O fetichismo da mercadoria 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 relações entre coisas e os indivíduos aparecem como produtores independentes entre si e individualizados, tendo sua sociabilidade controlada pelo objeto. Os produtos apresentam-se de forma autônoma e a objetivação do mundo não é reconhecida como realização objetiva e subjetivada da ação do homem.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 2006, p.94)

O valor de uso da mercadoria é subsumido ao seu valor de troca e conseqüentemente desaparece o caráter útil dos produtos do trabalho. Esse valor se manifesta na relação social em que uma mercadoria se troca por outra:

o trabalho é representado pelo valor do produto do trabalho, e a duração do tempo de trabalho, pela magnitude desse valor. Fórmulas que pertencem, claramente, a uma formação social em que o processo de produção domina o homem, e não o homem o processo de produção, são consideradas pela consciência burguesa uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo (MARX, 2006, p.102).

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. A análise desta relação social estabelece uma dicotomia entre aparência e realidade ocultada (essência). Porque “a dialética trata a coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem” (KOSIK, 2011, p.13). A aparência não necessariamente é falsa, é a expressão da essência através do fenômeno e este ocultamento pode ser objetivado pela ideologia.

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 (1997) desenvolveu a expressão "sociedade do espetáculo" para caracterizar o tipo de cultura da mídia que estava se desenvolvendo em meados do século XX e que já se mostrava na 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 a verdade descreve e a ilusão cresce, 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, grifo do autor.)

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." (DEBORD, 1997, p.11), ou seja, o “ser” pré-moderno passou ao “ter” capitalista, típico da modernidade, para chegar ao “parecer” do espetáculo.

O ponto central da sua teoria é a caracterização da alienação como conseqüência 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." (DEBORD, 1997, p.25)

O espetáculo corresponde a uma fabricação concreta da alienação, na perda da unidade do mundo e em uma forma de dominação da burguesia sobre o proletariado. Uma sociedade onde "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens." (DEBORD, 1997, p. 14)

O abandono do sublime moderno, da arte que procurava o absoluto e a verdade, redefine-se, segundo Jameson (2001), por volta da década de 1970, como uma arte que objetiva o puro prazer e a gratificação. Para o autor, os últimos anos demonstram uma desdiferenciação da economia e da cultura através de um processo cultural no qual a realidade é colonizada e mercantilizada em escala mundial por formas visuais e espaciais, uma sociedade do espetáculo e da imagem que acultura a vida cotidiana e social.

[...] a economia acabou de coincidir com a cultura, fazendo com que tudo, inclusive a produção de mercadorias e a alta especulação financeira, se tornasse cultural, enquanto que a cultura tornou-se profundamente econômica, igualmente orientada para a produção de mercadorias (JAMESON, 2001, p. 73).

Benjamin (1994) resgata Marx para entender as teses evolutivas da arte nas condições produtivas da sociedade capitalista. Para o autor, a superestrutura, em que se localiza a arte, modifica-se mais lentamente que a base econômica e por isto a influência dos efeitos do desenvolvimento do capitalismo, como o aumento da industrialização e da urbanização, o rápido crescimento populacional, a proliferação de novos meios de comunicação e transporte, e, principalmente, o avanço da cultura de consumo, são vistos posteriormente na obra de arte.

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 a partir da tese 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 fotografia surge e ultrapassa a litografia³ na perspectiva da possibilidade de reprodução, ou seja, o momento em que o olho substitui a mão do artista, libertando-o de responsabilidades mais importantes e instaurando o uso constante do olho sobre a objetiva. "Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral" (BENJAMIN, 1994, p.167).

³ Técnica de gravura envolve a criação de marcas (ou desenhos) sobre uma matriz (pedra calcária) com um lápis gorduroso. A base dessa técnica é o princípio da repulsão entre água e óleo.

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 do lugar em que ela se encontra e de 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 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 método 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)

A reprodução técnica transforma a percepção e o modo de existência das coletividades humanas, segundo Benjamin (1994). 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, "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, havendo 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 (1994), o valor de exposição, ou seja, "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). Distanciam-se do seu valor de culto que tinha um objetivo de registrar certas obras de arte a serviço de cultos e magias e que quase obrigava as obras a manterem-se secretas

Com a fotografia e posteriormente o cinema, o valor de culto começa a recuar, em todas as frentes, diante do valor de exposição. (BENJAMIN, 1994, p. 174) e os artistas começam a reagir e passam a professar a "arte pela arte". Momento no qual a arte passa de fundamentar-se do ritual para a política e sua função transforma-se de uma teologia da arte para uma determinação objetiva. No cinema, a reprodutibilidade técnica passa a ser condição obrigatória devido do alto custo de sua produção.

Porém, 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. Uma educação que 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.

1.2 O OBJETO FOTOGRÁFICO - UM BREVE HISTÓRICO

Uma simples reprodução da realidade consegue dizer algo sobre a realidade.
(BRECHT apud BENJAMIN, 1994, p.106)

Na história da fotografia, Benjamin (1994) define dois momentos históricos: o primeiro, iniciado na década de 1840, é caracterizado pela pureza do processo não comprometido pela lógica do mercado em uma produção de imagens “capazes de olhar para nós mesmos”; o segundo momento ocorre quando a autonomia da fotografia é perdida sob a lógica do desenvolvimento técnico-fotográfico, que buscou o barateamento dos processos com o objetivo de viabilizar seu ingresso no mercado.

A invenção da fotografia, segundo Benjamin (1994), foi um resultado anunciado de pesquisas independentes que tinham o objetivo de fixar as imagens da câmera obscura, utilizadas desde as pinturas de Leonardo Da Vinci, que teve sua culminância nas pesquisas de cinco anos de Niepce e Daguerre. Porém, com dificuldades para patentear sua invenção, os inventores são indenizados pelo Estado, que a coloca sob domínio público. Assim, criaram-se condições para o desenvolvimento contínuo do processo de fixação de imagens que teve seu apogeu no primeiro decênio da descoberta, com Hill, Cameron, Hugo e Nadar, período

anterior à sua industrialização. No entanto, isso não significou que, neste período, charlatões e aproveitadores não tivessem se utilizado da nova técnica para fins lucrativos.

Mesmo com o fascínio pela fotografia nos cartões de visita e também nos álbuns de família, o debate sobre a essência da fotografia e da arte sem aparato técnico prevalece durante quase cem anos sem chegar a resultado nenhum. Este debate pode ser visto no jornal chauvinista *Leipziger Anzeiger* que demonstrou o combate à invenção diabólica:

Querer fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrílego. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo, o próprio artista divino, movido por uma inspiração celeste, e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes superiores do seu gênio, e sem qualquer artifício mecânico (BENJAMIN, 1994, p.92).

Porém, Arago, citado por Benjamin (1994, p.93), em seu discurso na Câmara dos Deputados, tentou mostrar o verdadeiro alcance de novas invenções: “Quando os inventores de um novo instrumento o aplicam à observação da natureza, o que eles esperavam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está no instrumento”, ou seja, uma defesa das novas técnicas. Na fotografia, as técnicas de Daguerre

eram placas de prata, iodadas e expostas na câmera obscura; elas precisavam ser manipuladas em vários sentidos, até que pudesse reconhecer sob uma luz favorável, uma imagem cinza-pálida. Eram peças únicas (BENJAMIN, 1994, p.93).

Concomitantemente no Brasil, na Vila de São Carlos, interior da província de São Paulo em 1833, Antoine Hercules Roumuald Florence descobre através de experiências fotoquímicas, a fotografia. De origem francesa, Florence chega ao Brasil como desenhista e responsável pelo relato da expedição do barão Langsdorff, missão que percorreu o interior do Brasil entre 1825 e 1829. A contribuição de Florence para a história da técnica, da ciência e das artes no Brasil, segundo Kossoy (2006) é extensa.

Os seus experimentos técnicos estavam submetidos a precárias condições de trabalho contudo devido a própria ausência de recursos para o desenvolvimento científico desenvolveu seu próprio meio de impressão no qual deu o nome de *polygraphie*, em 1830. Posteriormente buscou um sistema de reprodução de exemplares no qual teve a idéia de 'imprimir' pela luz do sol, descobrindo assim um processo fotográfico que intitulou *photographie*.

Florence é citado na bibliografia internacional como um dos inventores da fotografia, porém este reconhecimento só aconteceu alguns séculos depois porque, segundo Kossoy (2006), na época dos seus experimentos em Campinas, no Brasil, o centro da civilização era a

Europa e por isto sua descoberta não teve repercussão no cenário internacional. Todos os seus experimentos descritos nos manuscritos foram testados, em 1976 a pedido do pesquisador Boris Kossoy (2006), por químicos nos Estados Unidos que comprovaram sua eficiência na fixação das imagens.

Com o passar de duas a três gerações, os quadros de artes começaram a ser vistos como um testemunho apenas do talento artístico do autor, diferenciando-se da fotografia, que torna algo sedutor e de preservação do real.

Na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que vive ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na “arte” (BENJAMIN, 1994, p.93).

A fotografia passa a ser, através de uma técnica cada vez mais exata, uma imagem mágica que trabalha o consciente do fotógrafo e também um espaço de inconsciência do real. “A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente” (BENJAMIN, 1994, p.94). Real demonstrado pela técnica da câmera lenta e ampliação, uma exatidão de uma fração de segundo que é revelado na foto.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamoscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos (BENJAMIN, 1994, p.94).

No início da fotografia, o procedimento técnico levava o modelo a permanecer muito tempo diante da máquina permitindo ter uma grande e misteriosa experiência do viver dentro do instante, as imagens eram duradouras diferentes do instantâneo. Para isto, foram desenvolvidos vários acessórios que permitiam ao modelo a longa exposição, como pedestais, baulastradas e mesas ovais, dispositivos para fixar cabeça, joelho.

O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de jardim de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregada com rendas. No fundo, erguem-se palmeiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinário grande, com largas abas, do tipo usado pelos espanhóis. O menino teria desaparecido nesse quadro se seus olhos incomensuravelmente tristes não dominassem essa paisagem feita sob medida para eles (Retrato infantil de Kafka – BENJAMIN, 1994, p.98).

Neste momento inicial de fixação das imagens da câmera obscura, ocorreu uma evolução rápida no sentido não da fotografia de paisagem, mas no retrato em miniatura. Vários pintores se transformaram em fotógrafos, acarretando uma substituição dos artistas por técnicos. A evolução da fotografia em miniatura foi tão rápida que nessa época, por volta de 1840, começaram a surgir álbuns de família, “grandes volumes encadernados de couro, com horríveis fechos de metal, e as páginas com margens douradas, com a espessura de um dedo nas quais apareciam figuras grotescamente vestidas ou cobertas de rendas” (BENJAMIN, 1994, p.97).

No contexto social em que estas imagens eram produzidas, o fotógrafo era visto como um técnico da nova escola e seus clientes como membros de uma classe ascendente. A discussão que surge, então, é a relação entre o fotógrafo e sua técnica, na qual Camille Recht o defende comparando a um violinista e a um pianista.

O violinista precisa primeiro produzir o som, procurá-lo, achá-lo com a rapidez do relâmpago, ao passo que o pianista bate nas teclas, e o som explode. O instrumento está à disposição do pintor, como do fotógrafo. O desenho e o colorido do pintor correspondem à sonoridade do violinista; como o pianista, o fotógrafo precisa lidar com um mecanismo sujeito a leis limitativas, que não pesam tão rigorosamente sobre o violinista [...] (Camille Recht *apud* Benjamin, 1994, p.100).

Benjamin (1994) também utiliza nesta discussão o fotógrafo Atget, que foi um ator que “retirou a máscara, descontente com sua profissão, e tentou, igualmente, desmascarar a realidade” (BENJAMIN, 1994, p.100). Percorreu Paris tirando fotos, permitindo sanear uma atmosfera da fotografia sufocante atribuída à especialidade em retratos. Buscou tirar fotos de “coisas perdidas e transviadas, e, por isso, tais imagens se voltam contra a ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes de cidades” (BENJAMIN, 1994, p.101). Diante desta discussão, Benjamin define o conceito de aura:

É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja.[...] Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na sua reprodução. E cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelos jornais ilustrados e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unicidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a reproduzibilidade (BENJAMIN, 1994, p.101).

E continua com a destruição da aura na fotografia: “retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda que, graças à reprodução, ela consegue captá-lo até no fenômeno único” (BENJAMIN, 1994, p.101).

Na esfera da estética e das funções sociais da fotografia, é aberto um debate concentrado na “fotografia como arte” e na “arte como fotografia”. Debate que será tensionado na relação moderna na qual as obras de artes começam a ser fotografadas. “Cada um de nós pode observar que uma imagem, uma escultura e principalmente um edifício são mais facilmente visíveis na fotografia que na realidade” (BENJAMIN, 1994, p.104).

Os fotógrafos originários das artes plásticas são considerados a vanguarda dos especialistas contemporâneos, pois nesse período estavam imunizados da comercialização da fotografia. Se a fotografia se libera de certos contextos e “se emancipa de todo interesse fisionômico, político e científico, ela é considerada criadora” (BENJAMIN, 1994, p.105).

Na modernidade, as imagens ganham uma maior capacidade técnica de se reproduzir, disseminar-se e serem vendidas devido à difusão do livro, de imagens de propaganda para a massa, da invenção da fotografia, do cinema e depois do rádio e da televisão.

Benjamin (1994) realiza uma crítica à modernidade e à concepção de progresso, mostrando uma Paris oitocentista com uma nova configuração da cidade como resposta às demandas locais para rápida circulação de mercadorias, tais como o trânsito, salas de exposição, estações de metrô, galerias comerciais. A crítica é feita aos corredores de consumo de mercadorias, que serviam, primeiramente, para diversão da classe trabalhadora e foram ganhando níveis de complexidade e organização que o autor identifica como uma antecipação da indústria da diversão.

1.3 A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE

A fotografia, assim como a obra de arte, altera seu papel social, político e econômico no desenvolvimento sistema capitalista. Para Harvey (2010), com a mudança das condições materiais dos artistas e com a possibilidade da reprodutibilidade técnica

a relação com a consciência geral do fluxo e da mudança presente em todas as obras modernistas, um fascínio pela técnica, pela velocidade e pelo movimento, pela máquina e pelo sistema fabril, bem como pela cadeia de novas mercadorias que penetravam na vida cotidiana, provocou uma ampla gama de repostas estéticas que iam da negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação. (HARVEY, 2010, p.32)

A imagem fotográfica é um fragmento do mundo real, consequência da experiência e cultura do fotógrafo. A imagem e o ato de fotografar são carregados de ideologias e simbologias, reflexos de uma sociedade expressados pela escolha do fragmento do real pelo

fotógrafo e a forma estética e técnica de representar na fotografia. A fotografia é identificada como discurso, práticas 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 de realidade da fotografia.

A imagem fotográfica é uma visão de mundo segundo as relações sociais constituídas a partir de uma ideologia, de um sistema econômico, político e cultural, da tecnologia, do próprio fotógrafo e do seu leitor.

Como outras produções sociais, a fotografia é altamente ideologizada. São inerentes a ela concepções de mundo, pontos de vista de classe, grupos, famílias, indivíduos, de culturas. É inútil tentar avaliar seu grau de objetividade ou subjetividade, salvo em função de afirmações específicas às quais a fotografia acrescenta informação. Como o olhar humano, ela é profundamente afetada pelo desejo, pelo inconsciente que direciona sem se mostrar (BENJAMIN, 1987 *apud* CIAVATTA, 2002, p.46).

Com o processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo, as máquinas alteram o seu papel social, político, econômico e cultural. Há um fascínio pela velocidade e pelo movimento, pelo controle do tempo, pela máquina e pelo sistema fabril, bem como pela cadeia de novas mercadorias que penetravam na vida cotidiana, provocando uma ampla gama de repostas estéticas que iam da negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação.

Benjamin (1994) entende que a fotografia revela mais do que o olho quis retratar devido à existência de instrumentos auxiliares como a ampliação e a velocidade. “A natureza que fala a câmera é distinta da que fala o olho; distinta, sobretudo porque, graças a ela, um espaço constituído inconscientemente substitui o espaço constituído pela consciência humana” (BENJAMIN, 1994, p.94). A foto é uma imagem mágica que trabalha o consciente do fotógrafo e também um espaço de inconsciência do real.

O real demonstrado pela técnica da câmera lenta, ampliação e pelo tempo estático, uma exatidão de uma fração de segundo que é revelado na foto.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamoscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos (BENJAMIN, 1994, p.94).

A fotografia é incapaz de compreender o contexto em que está inserida, ou seja, acaba cedendo a uma moda e a seu valor de venda. Porém se a criatividade da fotografia “é o reclame ou a associação, sua contrapartida legítima é o desmascaramento ou a construção”

(BENJAMIN, 1994, p.106), ou seja, uma fotografia construtiva a serviço também do conhecimento.

Quanto mais se propaga a crise da atual ordem social, quanto mais os momentos individuais dessa ordem se contrapõe entre si, rigidamente, numa oposição morta, tanto mais a criatividade – no fundo, por sua própria essência, mera variante, cujo pai é o espírito de contradição e cuja mãe é a imitação – se afirma como fetiche, cujos traços só devem a vida à alternância das modas (BENJAMIN, 1994, p.106).

O processo de urbanização e de industrialização transformaram a cidade e o campo, em “janelas” para produção de imagens em massa. Devido aos avanços tecnológicos, o tempo de retirar a foto diminuiu assim como o peso da máquina fotográfica permitindo que o fotógrafo andasse pelas cidades e campos, transformando-as em imagem.

A interpretação da imagem fotográfica assim como sua produção pelo fotógrafo irá depender de uma abordagem cultural e uma leitura de mundo de acordo com sua experiência cultural, isto é, uma representação daquilo que está ausente, mas presente no objeto fotográfico. O ato do fotógrafo demonstra sua consciência de classe relacionada com sua experiência em um momento histórico determinado.

A competência do autor corresponde à do leitor, porque é a competência de quem olha que fornece significados à imagem. Essa compreensão se dá a partir de regras culturais, que fornecem a garantia de que a leitura de imagem não se limite a um sujeito individual, mas que acima de tudo seja coletiva (CIAVATTA, 2002, p.54).

Quando esta percepção da realidade é alcançada, a foto deixa de ser somente uma imagem, transformando o espectador em ativo, interpretativo e crítico da realidade.

Como outras linguagens, a fotografia expressa a compreensão pelo olhar, os modos de ver, as relações. Se a imagem acompanha a vida humana como representação da realidade, como memória e expressão da cultura de um povo, de uma época, garantia de uma visão do passado, hoje, com a comunicação informatizada, ela nos desafia a compreendê-la em novas temporalidades, como mediação complexa dos processos educativos (CIAVATTA, 2002, p.13).

Benjamin (1994) pontua questões pertinentes ainda hoje sobre o futuro da sociedade e o uso da fotografia. “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?” (BENJAMIN, 1994, p.107).

1.4 A FOTOGRAFIA COMO MEDIAÇÃO

A fotografia como recriação da realidade, como simulacro que é e não é, ao mesmo tempo, o objeto real, a fotografia no que mostra e no que dissimula, como conhecimento dissociado da experiência que redefine a própria realidade (CIAVATTA, 2002, p.16).

A utilização das categorias de análise de Kosik (2011), "essência" e "aparência", nas fotografias, permite revelar o que é ocultado, ir além da aparência e da sedução do fenômeno. Para Kosik (2011), a "aparência" é a expressão da "essência" mas não é a coisa em si, ou seja, um forma imediatista do fenômeno que constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isto o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 2011, p.15)

No contato imediato com a realidade, é preciso distinguir a aparência da coisa em si. Para realizar esta distinção, segundo Kosik (2011), é necessário um *détour*, ou seja, distinguir entre a representação e o conceito da coisa, entendendo o indivíduo como um sujeito histórico.

Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 2011, p.13).

Para a destruição da pseudoconcreticidade, Kosik (2011) utiliza o método dialético-crítico como um método de transformação da realidade no sentido que “para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da *praxis* revolucionária” (KOSIK, 2011, p. 22). A realidade de modo revolucionário na

medida que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade (KOSIK, 2011, p. 22).

São relações dos processos sociais que, reconstruídas em nível histórico, determinam a totalidade social. Nestas relações, as mediações, não em seu sentido de meio ou de uma variável analítica, permitem a especificidade histórica do fenômeno, ou seja, é “o passo

necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina” (ZEMELMAN *apud* CIAVATTA, 2001, p. 132).

Entender a fotografia como mediação histórica de um processo social complexo produzido historicamente e "síntese de múltiplas determinações" é concebê-la como parte de uma memória coletiva que possibilita a apreensão da realidade social em sua totalidade, visto que totalidade “é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Na abordagem histórico-semiótica da fotografia no seu aspecto da análise de produção de sentidos, Ana Maria Mauad (1990) apropria-se do conceito de cultura e ideologia para analisar a fotografia como um produto cultural, isto é, “associada aos meios técnicos de produção cultural”. Permitindo, assim, uma contribuição “para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente forma de controle social, por intermédio da educação do olhar” (MAUAD, 1996. p. 11).

Desta forma a análise das fotografias pressupõe a interpretação a partir do princípio da intertextualidade que, segundo Mauad, (2005, p.138) é uma exigência da própria fotografia que

para ser interpretada como texto (suporte de relações sociais), demanda o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorrem para a produção da textualidade de uma época. Sendo assim, o uso de fotografias como fonte histórica obriga tanto as instituições de guarda quanto os historiadores ao levantamento da cultura histórica, que institui os códigos de representação que homologam as imagens fotográficas no processo continuado de produção de sentido social.

A mediação é a visão historicizada do objeto singular, ou seja, da fotografia, buscando contextualizá-la dentro de um espaço e tempo histórico cujas "determinações histórico-sociais que permitem a apreensão do objeto à luz das determinações mais gerais". (CIAVATTA, 2001, p.136). Entender o processo de representação da realidade em imagens fotográficas a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista.

Ao analisar a realidade de dominação escondida por detrás da aparência, mediada pelas imagens fotográficas, há um processo de consciência filosófica que é realizada através do “método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, ou seja, “de proceder do

pensamento para se apropriar do concreto⁴, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1987, p.17).

As opções metodológicas que norteiam a leitura das imagens fotográficas, utilizadas nesta análise, definem-se a partir de premissas da fotografia como mediação e fonte histórica. Por se constituir como um artefato cultural produzido pelo homem, sua análise “deve resultar tanto de um ponto de vista social dos significados que o fotógrafo tira da realidade, quanto de aspectos da tecnologia fotográfica contemporânea” (CIAVATA, 2002, p.52). Estudar a fotografia como mediação e fonte histórica pressupõe indicações metodológicas que, segundo Ciavatta (2002) utilizou em seu trabalho: o paradigma indiciário; a doutrina das semelhanças; a análise histórico-semiótica; do reflexo à mediação; e a fotografia como mediação.

O **paradigma indiciário**, desenvolvido e exemplificado por Ginzburg (1987), em seu livro *O queijo e os vermes*, apresenta “a discussão sobre o conceito de totalidade social e a questão metodológica da relação entre o todo e as partes, entre o singular ou o particular e o universal, questões fundamentais nas ciências humanas e sociais” (CIAVATTA, 2002, p.42). O método consiste em analisar empiricamente todos os vestígios marginais considerados reveladores relacionando-os com a totalidade, ou seja, a compreensão do todo e das partes através das singularidades em uma articulação dinâmica “entre a percepção dos indícios e a visão geral prévia que se tem sobre a realidade social estudada” (CIAVATTA, 2002, p.42).

Outra indicação é a **doutrina das semelhanças** do autor Walter Benjamin (1994). O homem, por possuir uma aptidão suprema de produzir semelhanças, podia, através de uma faculdade mimética, realizar leitura de uns fatos em outros. O procedimento da doutrina das semelhanças, relatado por Benjamin (1994) e utilizado por Ciavatta (1993), permitia revelar informações que anteriormente estavam ocultas. Comparando com a ponta do *iceberg* que podemos ver, e o que está debaixo d’água, que não podemos ver imediatamente, Benjamin (1994) relata que as semelhanças que percebemos conscientemente em nosso cotidiano é apenas uma fração das semelhanças de que não temos consciência.

O procedimento metodológico através da doutrina das semelhanças inclui (CIAVATTA, 1993) entrevistas e depoimentos dos retratados ou de seus descendentes, permitindo que as lembranças e revelações criem um significado para as fotos de modo a situá-las no contexto de sua produção e do seu tempo. A fotografia como uma linguagem “não se esgota na ação do fotógrafo, ela estabelece um diálogo com o leitor, que faz a sua leitura

⁴ O concreto, para Marx “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 1987, p.16).

sobre aquilo que vê” (CIAVATTA, 2002 p.48). Permite, assim, que seja utilizada metodologicamente como uma fonte histórica a partir da sua contextualização “de sua produção, de seu tempo, das condições políticos-sociais e educativas da época” (CIAVATTA, 2002, p.46).

A **análise histórico-semiótica** realizada pela autora Ana Maria Mauad (1990 *apud* CIAVATTA, 2002) sobre os álbuns de fotografia de famílias, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX tinha como

desafio chegar aquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico, o que remete ao desvelamento da rede de significações onde seus elementos – homens e imagens – interagem dialeticamente na composição da realidade. Isto implica partir do trabalho de homens como produtores e como consumidores de signos (CIAVATTA, 2002, p. 50).

Mauad utiliza a semiótica ou semiologia para “perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural qual foi produzida” (MAUAD, *apud* CIAVATTA, 2002, p.52). Considerando a fotografia como um fenômeno de produção de sentido e utilizando o conceito de cultura e ideologia em sua pesquisa, a autora descreve que a análise das fotografias precisa ser resultado do “ponto de vista social dos significados que o fotógrafo tira da realidade, quanto de aspectos da tecnologia fotográfica contemporânea” (MAUAD, *apud* CIAVATTA, 2002, p.54). Ela distingue unidades de interpretação na imagem fotográfica em dois planos:

o plano da *forma de expressão* compreende as opções técnicas de construção da imagem: tamanho, formato e suporte (estabelecendo a relação com o texto escrito), o tipo de foto (pousada ou instantâneo), o sentido da foto (horizontal ou vertical), a direção (direita, esquerda ou centro), a distribuição dos planos, o arranjo e o equilíbrio (o objeto central), foco, impressão visual (textura), iluminação e o produtor. O plano da *forma de conteúdo* compreende as opções temáticas: a agência, o local retratado, o tema, as pessoas, os objetos, os atributos das pessoas e da paisagem e o tempo (dia e noite) (MAUAD, 2008, p.____).

Na perspectiva de produto cultural, a mensagem fotográfica, segundo Mauad, “está associada aos meios técnicos de produção cultural” assim há uma contribuição “para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente forma de controle social, por intermédio da educação do olhar” (MAUAD, 2008. p. 27). Para a autora, é preciso considerar três aspectos teórico-metodológicos sobre as imagens visuais: a questão da produção, da recepção e do produto. A recepção está

associada ao valor atribuído à imagem pela sociedade que a produz, mas também recebe. (...) Se a relação da imagem com o seu referente e o grau de iconicidade dessa imagem é uma questão estética, tem a ver com a recepção e como, por meio desta recepção, se atribui valor à imagem: informativo, artístico, íntimo etc. (MAUAD, 2008, p. 21).

São elementos que podem evidenciar-se na imagem fotográfica a partir de uma abordagem técnica, ou seja, características específicas da fotografia como sua bidimensionalidade, cores, formas, planos, enquadramentos, composições e ponto de vista. Os planos são delimitações do espaço fotografado, porções de espaços enquadrados que incluem ou excluem determinado espaço visual da realidade, o espaço da representação da fotografia e do ponto de vista do fotógrafo, expressa a leitura do mundo do fotógrafo diante da realidade. “Uma determinada angulação pressupõe escolhas e intenções que se traduzem espacialmente, na imagem fotográfica”. A autora conclui que a fotografia para ser entendida dentro do seu sentido social precisa ir além de sua aparência. Como é um produto cultural deve estar analisada a partir do seu processo de produção que remete ao contexto cultural em que foi produzida. (CIAVATA, 2002, p.62).

Antônio de Oliveira Júnior e Miriam Moreira Leite trabalham a fotografia para além de um **reflexo da realidade**, ou seja, uma discussão do uso da fotografia como **mediação**. Na sua pesquisa Oliveira Júnior (1994 *apud* CIAVATTA, 2002, p.58) aponta elementos essenciais para a interpretação e a percepção da mensagem visual na fotografia. Destaca a análise a partir de

cortes arbitrários do espaço, mobilização do movimento dos sujeitos fotografados, estabelecimento de uma relação entre planos, jogos de luzes, sombras e contraluzes e posicionamento da câmera em relação ao objeto fotografado. A partir da relação entre espaço e movimento, é produzida a combinação dessas ações expressivas, elementos variáveis na imagem fotográfica: planos, o enquadramento, a angulação, a perspectiva linear e a ilusão de profundidade, a composição, o tempo e o movimento (CIAVATTA, 2002, p.58).

Oliveira Júnior (1994) propôs uma metodologia de recuperação de imagens fotográficas a partir de diferentes níveis referenciais, possibilitando a apreensão da significação a partir da produção da foto e seu contexto social, a intencionalidade do fotógrafo e a reinterpretação da imagem a partir dos valores culturais do observador.

Miriam Moreira Leite (1993 *apud* CIAVATTA, 2002, p. 66) aponta para a utilização da fotografia como **memória**, indo além de sua utilização somente como ilustração de um pensamento ou de uma fala. É preciso, segundo a autora, descrever os aspectos materiais das fotos assim como os aspectos relativos de sua produção, além de um estudo das unidades e outros das seqüências das fotografias.

A contextualização das fotos, segundo Leite (1993) é realizada através de um tratamento sistemático através da ordenação de fotos por seqüência.

O sentido das seqüências pode provir tanto da análise de seus dados espaciais, como dos arranjos temporais (que podem ser construídos pelo pesquisador, através da formação de seqüências cronológicas e culturais) a que são submetidos, e também das indagações interpostas por seus pesquisadores. Porém, a autora destaca que a seriação, dentro de cada núcleo de fotos, acaba sendo arbitrária e segue, basicamente, a utilização pretendida para as fotos (*apud* CIAVATTA, 2002, p.68).

Leite (1993) problematiza a análise da fotografia a partir da posição e compreensão do observador / historiador da imagem e sua relação com a memória. “O que se vê depende de quando se vê e de onde se está e quando, a imagem fotográfica é relativa à posição do tempo e no espaço, do fotógrafo e do observador” (*apud* CIAVATTA, 2002, p.68).

O objeto fotográfico é a **mediação** histórica de um processo social complexo, entendido como “síntese de múltiplas determinações”. Sua apreensão, em um primeiro momento, é caracterizada como reflexo da realidade, sem utilização de filtros para a análise do objeto.

No entanto, o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, pensar o desconhecido que não estava dado. Porque o conhecimento se origina fora da ciência e não dentro da ciência, “pode ter origem insólita que não é necessariamente, a acumulação do conhecimento”. Podemos colocar um problema quando sabemos reconhecê-lo em torno (CIAVATTA, 2002, p.70).

Após esse contato imediato com a realidade e sua representação é necessário realizar um *detour* para chegar à coisa em si, ou seja, ir além da aparência para chegar à essência. A análise, neste segundo momento, é o mundo das mediações ou dos processos sociais, presentes e ocultos nas imagens, segundo Ciavatta (2002). Suas implicações metodológicas incluem,

como a propriedade do objeto, as conexões que o determinam em suas situações de tempo e espaço determinados, única forma de encontrar a explicação de um objeto sem cair no esquema abstrato de uma relação mecânica e, simultaneamente, não perder de vista o significado que o objeto tem não apenas como singularidade mas, também, como particularidade. A mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina (CIAVATTA, 2002, p. 74).

A reflexão sobre o objeto fotográfico como mediação, através das metodologias que possibilitam a saída da aparência imediata da foto para a sua essência, permite o conhecimento das relações ocultas no prazer estético da fotografia. No entanto, é preciso lembrar que a metodologia “não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico. Se não somos capazes de pensar a realidade, não

saberemos fazer perguntas significativas” (ZEMELMAN, 1998 *apud* CIAVATTA, 2002, p.70).

Problematizar o uso da fotografia na educação é entendê-la como um produto cultural do sistema capitalista e principalmente como mediação de processos históricos e de produção de sensibilidade do aluno. Neste sentido, a experiência do uso da fotografia com alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio permite a compreensão da fotografia enquanto processo pedagógico da formação cultural dentro do currículo integrado e educação politécnica.

CAPITULO II - A IMAGEM FOTOGRAFICA NA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

2.1 CONCEPÇÃO DE POLITECNIA

A noção de politecnia, segundo Saviani (2002, p.132), tem sua origem basicamente na problemática do trabalho como definidor da existência humana. O homem se constitui como homem a partir da necessidade de produzir sua existência através do trabalho, diferenciando-se dos animais que se adaptam à natureza como forma de garantia da sua existência. Ou seja, o homem

se constitui no momento que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. Essa ação transformadora sobre a natureza é guiada por objetivos (SAVIANI, 2002, p. 133)

A partir da construção da sua realidade humana através do trabalho, o homem produz sua existência e sua condição histórica, transformando a natureza em cultura e mundo humano. Esse mundo é modificado ao longo do tempo a partir do modo de produção da existência humana, isto é, o trabalho. Quando essas formas de trabalho se transformam, mudam-se as formas pelas quais os homens existem.

O homem ao mesmo tempo que transforma a natureza de acordo com suas necessidades relaciona-se com outros homens. "Os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si." (SAVIANI, 2002, p.135).

Na sociedade moderna, dentro do contexto do capitalismo, o modo de produção se modifica quando passa a incorporar técnicas de produção e de conhecimentos, transformando-os em força produtiva. Assim, através da indústria, realiza-se uma conversão da ciência de uma potência espiritual em material.

Com a Revolução Industrial as relações sociais capitalistas de produção passam a ter a organização do trabalho e a ciência como elemento material e intelectual primordial para o desenvolvimento das forças produtivas. Com a divisão social do trabalho, ocorre a separação daqueles que dominam a ciência daqueles que executam, trabalhadores, e as classes sociais em que as sociedades capitalistas estão organizadas.

A sociedade capitalista urbana incorpora em sua organização códigos escritos que surgem a partir da passagem do direito consuetudinário para o direito positivo⁵. Neste tipo de

⁵ "O direito positivo significa que a sociedade se organiza segundo normas formais estabelecidas por convenções, conforme se explicita nas teorias que a sociedade moderna foi produzindo com referência na noção

sociedade estes códigos precisam ser universalizados e toda a população precisa dominá-los. Com este pressuposto há uma necessidade de universalização das escolas, na qual em sociedades anteriores, eram restritas a uma pequena parcela da população. Nesta condição, segundo Saviani (2002), a escola e o currículo, desde sua origem, são guiados pelo princípio do trabalho.

Os currículos são estruturados, com a proposta de universalização da escola, a partir de conhecimentos científicos⁶ sobre a natureza e também sobre o próprio homem.

Uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais. (SAVIANI, 2002, p.135).

No ensino fundamental o princípio do trabalho aparece de forma implícita, atendendo e incorporando as exigências da vida em sociedade, ou seja, aprender a ler, escrever, contar e alguns conhecimentos da ciência. No ensino médio, à medida que o processo escolar se desenvolve, o princípio do trabalho

já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma de sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. (SAVIANI, 2002, p. 136).

Contudo, a sociedade moderna capitalista possui seu alicerce na propriedade privada, ou seja, "os meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas suas força de trabalho" (SAVIANI, 2002, p.137). Neste sentido o conhecimento convertido em força produtiva, isto é, meio de produção deveria ser somente uma propriedade privada da classe dominante. Porém

os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Deste modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e desenvolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2002, p.137).

de Contrato Social que, significativamente, é o título de uma das principais obras de Rousseau" (SAVIANI, 2002, p.134)

⁶ "Esses conhecimentos que compõem o currículo escolar são chamados de científicos, porque são obtidos por métodos, por processos sistemáticos. E não existe o sistemático, o elaborado, fora de registros escritos. O oral é espontâneo, e assistemático; o sistemático supõe escritos e, por isso, a linguagem da ciência se expressa por escrito." (SAVIANI, 2002, p.135)

No contexto da divisão social do trabalho, Marx realiza a sua crítica às relações sociais capitalista, demonstrando suas contradições a partir desta separação entre trabalho intelectual e manual. Marx faz a análise destas contradições, partindo do pressuposto de uma luta política dos trabalhadores e estabelece o termo 'educação tecnológica' como princípio da "união da Instrução com o trabalho material produtivo (no sentido geral de trabalho social útil), o que para Marx, seria o germe da educação do futuro". (CAMPELLO, 2009, p.190). A educação tecnológica “é desejada pelos autores proletários, deve compensar as deficiências que surgem da divisão do trabalho, que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento aprofundado de seus ofícios” (MANACORDA, 2010, p.103)

O conceito de "educação tecnológica", segundo Campello (2009, p.193), tem como base uma formação integral e omnilateral no qual a "integração do saber, do fazer e repensar o saber e o fazer, enquanto permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação". Para a autora, o significado da tecnologia é entendido como extensão da possibilidade e potencialidades humanas da produção social e o seu desenvolvimento juntamente com a ciência permite a apropriação "contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade" (CAMPELLO, 2009, p.193). Como processo social a ciência e a tecnologia são construções sociais complexas e forças intelectuais que participam e condicionam as mediações sociais porém "não determinam por si só a realidade" por não serem autônomas e nem neutras e sim "saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas"(CAMPELLO, 2009, p.193).

Para Manacorda (2010), Marx utiliza os termos 'educação tecnológica' e 'educação politécnica' como sinônimos, desenvolvendo seu conceito no texto 'Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores' de 1968. Neste texto a educação é entendida por três coisas

Educação intelectual; Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1983, p. 60).

O ensino tecnológico, para Marx, não se limitaria à concepção burguesa “que consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou mudanças na divisão do trabalho” (MANACORDA, 2010, p.106). O ensino tecnológico “exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com

o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano.” (MANACORDA, 2010, p. 107).

O conceito da politecnia caminha em direção, segundo Saviani (2002, p. 136), à superação da dicotomia do trabalho manual e intelectual, ou seja, entre a educação profissional e a educação geral. Politecnia significa literalmente múltiplas técnicas e multiplicidade de técnicas porém a concepção marxista caminha contra esta 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 educação politécnica se dá 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)

Nesta perspectiva, a educação politécnica busca, segundo Saviani (2002), superar 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 potencia 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 é da superação da alienação humana que passa a ser reforçada pelas exigências de especialização extrema e de unilateralidade de um trabalho subsumido ao capital.

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. (SAVIANI, 2002, p.140).

A propriedade privada, analisada por Marx (2010a), permite definir a dinâmica de vida social com base na unilateralidade a partir de sua condensação do trabalho humano alienado. Para o autor, a propriedade privada nos converteu em estúpidos e unilaterais a partir do momento da necessidade de termos e usarmos os objetos como condição de sua existência.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização. (MARX, 2010a, p. 108)

A educação politécnica deve conduzir à conquista da emancipação do ser humano. Mas este não é um fenômeno simples. Marx o trata em relação com a propriedade privada. Para Marx (2010b)⁷ o processo de emancipação política torna o Estado moderno uma comunidade de cidadãos iguais. Contudo a emancipação política coincide com a emancipação da propriedade privada, ou seja, o direito de desfrutar o seu patrimônio privado sem atender a outros homens, possuindo assim uma liberdade individual, constituinte da sociedade burguesa. O Estado possuiria a finalidade de garantir os interesses comuns, mas também aos interesses individuais dos proprietários permitindo assim a Marx definir o Estado como uma "comunidade ilusória".

Utilizando a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão Marx aponta a natureza egoísta e de defesa aos interesses individuais, do direito de liberdade, de igualdade e de propriedade. A liberdade equivalente

ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a não prejudicar o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada recolhida dentro de si mesma. Por que o judeu, segundo Bauer, é incapaz de acolher os direitos humanos? (MARX, 2010b,p.49)

Isto é, o direito à liberdade do homem equivale ao direito de propriedade privada

O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio. Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa.(MARX, 2010b, p.49)

O homem tornou-se um membro da sociedade burguesa, um cidadão, uma pessoa moral, porém não liberto da religião, da propriedade e do comércio. "O homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade.

⁷ O livro "A questão Judaica" foi publicada em 1844 nos Anais Franco-Alemães, em resposta aos seguintes artigos de Bruno Bauer dedicados ao tema: "A questão judaica", publicado nos Anais Franco-Alemães de 17 a 29 de novembro de 1842, e "Sobre a capacidade de judeus e de cristãos atuais ascenderem à liberdade", publicado nas Vinte e uma folhas de Georg Herwegh, em maio de 1843. O texto de Marx começa com um questionamento sobre a emancipação do povo judeu. "Os judeus alemães almejam a emancipação. Que emancipação? A emancipação cidadã, a emancipação política." (MARX, 2010b,p.33).

Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio." (MARX, 2010b, p.53). A emancipação humana

só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas "*forces propres*" (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010b, p.54)

A ruptura dessa unilateralidade burguesa é realizada de forma ampla e na totalidade do desenvolvimento humano através da omnilateralidade, que deve fazer parte da educação politécnica, que visa a superação do homem fragmentado e limitado da sociedade capitalista, devendo portanto, atingir uma formação do ser social plena, com expressões no campo do fazer prático, político, intelectual, artístico, sensibilidade, ética, etc. O seu objetivo não é somente a formação de indivíduos capacitados em diversos campos e sim indivíduos que se reconheçam historicamente e superem a separação do trabalho manual e intelectual.

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desse sentido e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. (MARX, 2010a, p. 109)

Neste sentido, a politecnicidade e a omnilateralidade, na formação do indivíduo tem o sentido emancipatório. É por meio da ideologia que os homens tomam consciência do conflito entre as forças produtivas e as relações de produção e lutam para resolvê-lo, ou seja, 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. (MANACORDA, 2010, p.96).

A educação politécnica e a omnilateralidade têm a função de ruptura da alienação imposta pela divisão social do trabalho em uma perspectiva de formação emancipatória do homem como humano e sua construção de ser social plena.

Quando se estudam essas revoluções, é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo. (MARX, 1859, Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política")⁸

⁸ Londres, Janeiro de 1859. Publicado no livro de K. Marx Contribuição à Crítica da Economia Política. editado em Berlim em 1859. Publica-se de acordo com a edição soviética de 1931, em espanhol, cujo texto foi traduzido

2.2 CURRÍCULO INTEGRADO

A apropriação e a transformação do real pelo homem é mediada em primeiro lugar, pelo trabalho. Sua concepção ontológica é inerente à espécie humana na medida em que é a mediação da produção de bens, de conhecimento e da cultura.

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimento construídos historicamente e que se constituem para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem constituir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material - a natureza e as coisas produzidas pelos homens - quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares. (RAMOS, 2005, p. 107)

Historicamente, a divisão técnica e social do trabalho e o avanço das relações de produção capitalista associada à separação entre o trabalho manual e o intelectual fizeram com que cada profissão, segundo Ramos (2005), recebesse uma classificação de acordo com o nível de complexidade e por isto um direcionamento da escolaridade necessária. O currículo escolar teria a funcionalidade de corrigir deficiências dos indivíduos com o objetivo de desenvolvimento racional e de eficiência do trabalho.

A proposta de um currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura visa a superação histórica da divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar. A formação integrada segundo Ciavatta (2005, p.85) busca

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhadores o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, neste sentido, impõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Para Kosik (2011) a totalidade concreta na filosofia materialista é atingida a partir do conhecimento da realidade através de um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. Para o autor, a realidade é

um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de *todos* os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante este *infinito acrescentamento* é possível demonstrar a abstratividade e não-concreticidade do conhecimento. (KOSIK, 2011, p.43. grifos do autor)

Contudo o conhecimento humano jamais, por princípio, pode abarcar todos os fatos porque está sempre em movimento, podendo assim ser acrescidos outros fatos ulteriores. Neste sentido a totalidade não significa todos os fatos e sim uma

realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constitui, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos das realidades se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemostráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 2011, p.44)

Com o entendimento de realidade e de totalidade, a concepção dialético-materialista do conhecimento do real, ou seja, da totalidade concreta, é atingida a partir de três momentos:

a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 2011, p. 61)

O currículo integrado organiza suas disciplinas e conhecimento de forma que os conceitos seja apreendidos como "sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender". (RAMOS, 2005, p.116). Existem dois pressupostos filosóficos que fundamentam a organização curricular nesta perspectiva, segundo Ramos (2005), o primeiro é o princípio da realidade concreta como síntese de múltiplas relações, entendo a totalidade como um todo estruturado e dialético "do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem" (KOSIK, 1978 apud RAMOS, 2005, p. 114). O segundo é a

concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e nessa ação, produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. (RAMOS, 2005, p.114)

Os conteúdos de ensino não possuem finalidade em si mesmos e nem insumos para desenvolvimento de competências. "Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem" (RAMOS, 2005, p.114)

Ao se pensar a construção de um currículo integrado é preciso ter primeiramente, segundo Ramos (2005), a compreensão dos limites do currículo dualista e fragmentado por disciplinas, analisando-o dentro de um processo histórico de construção de conhecimentos e

na relação homem-natureza. A organização de um currículo integrado segue, necessariamente, os seguintes pressupostos:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, p.108)

No currículo de educação profissional o principal objetivo seria de desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados e capacidades de agir diante de imprevistos, retirando ou diminuindo a formação com fundamentação científica. Uma formação onde o aluno é certificado por outros profissionais com saberes baseados em uma teoria subjacente.

No caso da educação profissional, a complexificação do trabalho industrial fez com que o sentido do saber profissional fosse dado não somente pela habilidade técnica, mas pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente. A existência de uma teoria subjacente significava que ninguém poderia tornar-se um profissional sozinho, mas precisaria ser treinado e certificado por outros profissionais. (RAMOS, 2005, p. 110).

Historicamente, a idéia de formação integrada teve origem primeiramente no conceito de educação politécnica, na década de 1980. O primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei, n. 9.394/96), elaborada com os princípios de educação da Constituição de 1988, é um reflexo das lutas e embates na sociedade brasileira em defesa da escola pública e pela democracia pela superação da dicotomia na educação e na sociedade brasileira.

O projeto da LDB, do deputado Otávio Elísio, tinha como objetivo para o ensino médio “proporcionar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1998, art. 35 *apud* CIAVATTA, 2010, p. 88). Ou seja, buscava superar, utilizando a educação politécnica, a dualidade do trabalho manual e intelectual. Uma vitória de questão da superação entre a educação da cultura geral e da cultura técnica.

A fotografia a seguir mostra o evento de comemoração dos 10 anos da EPSJV, em 1995, dois anos antes do decreto n. 2.208/97 implementado pelo governo⁹ Fernando Henrique Cardoso logo após a LDB que teve como objetivo a separação do ensino médio e da educação profissional.



Figura 1 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Acervo de fotos históricas, autor desconhecido, agosto de 1995. Evento de Comemoração de 10 anos da EPSJV, realizado em agosto 1995, dois anos antes do decreto n.2.208/97. Essa foto é o descerramento de uma foto de Joaquim Venâncio no laboratório da antiga sede. Presentes na foto a Diretora Tânia Celeste e um parente de Joaquim Venâncio.

A educação politécnica foi retirada do texto da lei, considerado um retrocesso na questão da formação integrada, prevalecendo a formação de trabalhadores para o mercado, respondendo às demandas mais imediatas da indústria. Além tornar o ensino médio puramente propedêutico, este decreto dividiu os cursos técnicos em duas formas: concomitante no qual o estudante faz o ensino médio e técnico no mesmo tempo porém com matrículas diferentes; e seqüencial ou subsequente destina para quem já se formou no ensino médio.

Depois de oito anos em vigor e muitas discussões e críticas das comunidades acadêmicas, sindicais e de movimentos sociais, o decreto n.2.208/97 é revogado e substituído, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, pelo decreto n. 5.154/04 que restituiu “às instituições de ensino médio a alternativa do ensino médio técnico em uma única matrícula, de modo a

⁹ A política de educação implementada pelo Ministério da Educação do Governo Fernando Henrique foi financiada através do empréstimo, “via Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que resultou no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP e no Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROMED.” (KUENZER, 2008, p.38)

¹⁰ As fotografias 1, 2, 3 e 4 representam uma seqüência de eventos na EPSJV que em sua totalidade histórica assinalam períodos de transformações na educação brasileira.

reintegrar os conteúdos e as disciplinas gerais e específicas à teoria e à prática de atividades profissionalizantes” (CIAVATTA, 2008, p.88).

A discussão sobre a educação politécnica, entendida a partir da superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica, é retomada porém acarretou críticas de instituições educativas, como o Sistema S, e de outros que viram no Decreto a obrigatoriedade da profissionalização. “Interpretação equivocada, primeiro, porque o novo decreto não obriga à profissionalização, apenas faculta a articulação com a educação profissional em uma única matrícula, o que seria o ensino médio técnico integrado” (CIAVATTA, 2008, p.88).

Os pressupostos e diretrizes orientados pelo MEC/SETEC (*apud* KUENZER, 2008, p.51) para um currículo integrado na Educação Profissional possuem como centralidade o trabalho como princípio educativo e produção da existência humana, compreendendo-o indissociavelmente com a ciência, como conhecimento que se produz pela humanidade, e a cultura, como dimensão simbólica da vida social.

Deve-se, assim, garantir o processo de aprimoramento do aluno no sentido do desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e crítica da realidade e, também, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, resgatando o processo histórico deste conhecimento. A produção e discussão artística assumem a dinâmica de resgate da cultura e seus valores em uma dinâmica de relação com o trabalho.

A Ciência é parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. [...] o Trabalho compreendemos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. [...] A Tecnologia como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real) [...] A Cultura “deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (MEC, 2007 *apud* KUENZER, 2008, p.54).

A escola, segundo Kuenzer (2008), não pode ser subordinada a lógica da produção contudo não pode deixar de ignorar as demandas dela porque assim a escola teria o papel da leitura crítica desse mundo de produção.

Esse processo gera uma contradição importante, se conseguimos uma redução drástica da jornada de trabalho, lutando por uma política de inserção universal dos trabalhadores na vida econômica-produtiva do país, estaríamos gerando e dilatando o tempo livre (MARX, 1988). E ao gerarmos tempo livre estamos gerando o contrário do capitalismo, ou seja, geraremos tempo de criação, de formação, de leitura crítica do mundo etc. A possibilidade de ruptura com o sistema e a construção

de uma nova sociedade, de um outro mundo, passa pelo acirramento de contradições (RAMOS, 2008, p.73)

2.3 - EPSJV - ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) foi criada por ato da presidência em 1º de julho de 1985 e inaugurada em 19 de agosto de 1985. Inicialmente se chamava Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio e foi criada com o objetivo de estimular o potencial de formação e difusão científica da Fiocruz. A escola foi batizada com o nome de um profissional de nível médio, Joaquim Venâncio, que trabalhou durante mais de 20 anos como auxiliar de laboratório de Adolpho Lutz, no Instituto Oswaldo Cruz (IOC). Sua criação deve-se a vários fatores, desde o "processo de redemocratização então vivido pelo país até os debates travados no campo da Saúde no contexto do movimento de reforma sanitária, cujo marco fundamental foi a VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986" (COSTA, 2006, p.30).

A escola surge como uma resposta a duas questões segundo Costa (2006): a primeira é referente ao momento de renovação da direção da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) oportuno para implementação da promoção da qualificação básica para a parcela menos favorecida de sua força de trabalho; e a segunda relacionada timidamente aos "diagnósticos produzidos por organismos internacionais e por setores da esfera governamental, que identificavam uma enorme carência de quadros de nível técnico tanto nos centros semelhantes à Fundação Oswaldo Cruz, como nas redes pública e privada de atenção à saúde." (COSTA, 2006, p.35)

No documento Diretrizes Básicas de 1985 que traça as linhas que deveriam nortear o desenvolvimento do Politécnico, o próprio Ministério da Saúde reconhecia o caráter alternativo emergencial das modalidades propostas para superação dos problemas da área. No diagnóstico da área de formação de nível técnico havia uma carência de trabalhadores específicos dos serviços de Saúde, ou seja, a formação de técnicos de nível médio ratifica-se como um problema.

De um lado, havia necessidade premente de se atender a uma demanda real e crescente frente a um quadro que se agravava. De outro, as atenções deveriam também estar voltadas para as ações de médio longo prazo, com vistas à apresentação de respostas sólidas para um problema estrutural que não dava sinais de recuo. (COSTA, 2006, p.31)

Em maio de 1988, três anos após a inauguração, a escola é transferida para outra sede e um ano depois, em 1989, a escola torna-se uma unidade técnico-científica da Fiocruz subordinado à vice-presidência de Ensino, com a missão de promover a Educação Profissional de Nível Básico e de Técnico em Saúde em âmbito Nacional, com prioridade para os trabalhadores de Nível Médio do Sistema Único de Saúde (SUS), realizando atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnico-científica. Sua criação encontrou certa resistência e alguns questionamentos internos de outras unidades que questionavam a necessidade de uma escola de ensino médio dentro de uma instituição voltada tradicionalmente para pesquisa e pós-graduação.

As duas fotografias a seguir são registros da criação do Curso Técnico de Segundo Grau da EPSJV, em 1988. A primeira retrata a solenidade da criação e a segunda uma apresentação de um pequeno Sarau Musical realizada pelos alunos da primeira turma. Inicialmente, a escola oferecia cursos de Manutenção de Equipamentos Básicos de Laboratório, Agente de Saúde em Alcoolismo, Auxiliar de Creche, Formação de Agentes de Saúde Pública e Registros Médicos e Estatísticas de Saúde, além dos projetos Fazendo e Aprendendo, Educar, Programa de Vocação Científica (Provoc) e o supletivo de 1º grau.



Figura 2 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Acervo de fotos históricas, autor desconhecido, 14 de março de 1988. Solenidade de criação do Curso Técnico de Segundo Grau (CTSG) no Auditório do Pavilhão 2, então sede do Politécnico. Da esquerda para direita: Arlindo Fábio Gómez de Sousa, Luiz Fernando Ferreira, Antenor Amâncio, Sérgio Arouca, desconhecido e Professor Gaudêncio Frigotto que proferiu logo em seguida, a primeira aula inaugural.



Figura 3 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Acervo de fotos históricas, autor desconhecido, 26 de maio de 1988. Evento de inauguração da segunda sede do Politécnico. Na foto, aparecem alunos da primeira turma do então chamado Curso Técnico de Segundo Grau e alunos do Curso Supletivo de Primeiro grau, em um pequeno Sarau Musical.

A adoção por uma metodologia própria teve objetivo de superação da dualidade presente na educação brasileira. As principais referências de construção deste projeto foram os seminários internos "Choque Teórico I" em 1987 e "Choque Teórico II" em 1989 que reuniu estudiosos e profissionais das áreas de Educação e Saúde para debater o caráter e os caminhos para a educação politécnica.

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 politecnicidade na formação de profissionais em saúde.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Construído ao longo da história da unidade, o Projeto Político Pedagógico da EPSJV possui como eixos estruturantes o Trabalho, a Educação e a Saúde, tendo como referencial a noção do trabalho como princípio educativo e de politecnicidade, ou seja, a formação profissional e a educação geral articulando os aspectos manuais e intelectuais do trabalho.

A educação profissional em saúde foi permitida legalmente no Brasil a partir da Lei 4.024/61 porém a formação tecnicista de profissionais contribuiu para naturalização das ações feitas pelos trabalhadores técnicos em saúde tais como, segundo Lima (2009, p.185):

reduzir a formação profissional a meros treinamentos; conformar os trabalhadores à divisão técnica do trabalho em saúde; manter a hegemonia do ideário cientificista e tecnicista na área; incentivar a crença nas técnicas pedagógicas como instrumento para resolver problemas da formação técnica e de saúde da população; estabelecer análises lineares e imediatas entre educação e mercado de trabalho em saúde, de modo a adequar a formação às necessidades desse mercado, reduzindo o ensino às tarefas do posto de trabalho.

A proposta para a área de educação profissional em saúde refere-se, segundo Lima (2009, p.188), a "ações integradas referentes às necessidades individuais e coletivas, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar", possuindo assim, um objetivo de luta "por uma educação e saúde que tenham como finalidade a construção de uma sociedade mais humana e solidária". Esta proposta caminha no sentido oposto ao da hegemonia de idéias e de práticas na educação profissional que têm como objetivo "a adaptação e conformação dos trabalhadores ao existente e ao mercado de trabalho, assim como às necessidades de manutenção e transformação do capital" (LIMA, 2009, p.188).

À educação cabe, neste contexto, contribuir para a emancipação dos trabalhadores em relação a uma ordem social e econômica excludente e alienada, que tende a transformar a saúde e a educação em uma mercadoria como outra qualquer, e conseqüentemente ter como meta transformar a sociedade e tornar realidade o direito universal à saúde e à educação. (LIMA, 2009, p. 186).

Em 2004, o Presidente Lula inaugurou o novo prédio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, atual sede. A fotografia a seguir mostra o momento em que o Presidente assina o mural do *hall* de entrada da nova sede da EPSJV.



Figura 4 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, autor desconhecido, 14 de março de 1988. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva na inauguração do novo prédio da EPSJV. Mesmo ano da promulgação do decreto n.5.154/2004.

Os cursos técnicos oferecidos pela EPSJV passam a possuir três formas de matrícula: integrada, quando o ensino médio é cursado com o ensino técnico na própria EPSJV; concomitante, quando o ensino médio é cursado em outra escola e o técnico na Politécnica; e subsequente, quando o aluno já realizou o ensino médio em outra escola e cursa o técnico na EPSJV.

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnicidade como configurações da educação média, de uma sociedade pós-capitalista (SIMÕES, 2007, p.82 *apud* RAMOS, 2008, p.65).

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio segue o exercício da formação como uma experiência de democracia participativa, sendo este um dos pressupostos para formação integrada, segundo Ciavatta (2010). Para a autora, é preciso buscar professores abertos a inovações e disciplinas que proporcionem a integração curricular. A articulação entre a arte e a ciência permite deflagrar processos criativos nesta direção. Um setor, ligado a vice-direção de Ensino e Informação da EPSJV que busca fazer essa integração entre arte e ciência é o Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde. Este setor é responsável pelo Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala.

2.3.1 NUTED - Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde

Embora a produção de imagens no mundo contemporâneo tenha se tornado algo absolutamente corriqueiro, não é tão abrangente a prática da reflexão e 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, por mais que o cotidiano e o imaginário do homem contemporâneo sejam formados por imagens. Como um dos pólos de produção e reflexão imagética, o Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (NUTED) busca aprofundar, dentro da EPSJV, a reflexão crítica da cultura e da imagem hegemônica, naturalizada e fragmentada.

O NUTED constitui um setor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio que assume a condição de lugar interdisciplinar de pesquisa, de ensino e de produção tecnológica na área das tecnologias. Articula-se, então, as questões teórico-metodológicas da tecnologia educacional com a *práxis* docente e discente, aprofundando o estudo sobre as linguagens da arte gráfica, do cinema, da animação, da fotografia, de sites, em consonância com a perspectiva politécnica.

A concepção de educação politecnicista potencializa todas as faculdades humanas estando elas na esfera da lógica, da cognição, da técnica, como também na esfera dos sentidos, da sensibilidade indo para além da dimensão científica e tecnológica, de domínio dos processos de produção que se articulam em uma determinada totalidade histórico-social. O princípio integrado do comportamento humano inclui não apenas a razão, a ciência, a técnica e a política, mas também o corpo, os sentidos, a poesia, a literatura, a arte, apontando para o horizonte da formação humana.

A tecnologia educacional na perspectiva da educação politécnica tem como objetivo aprofundar discussões sobre o impacto do desenvolvimento tecnológico e científico na lógica de produção de mercadorias o que proporcionou uma sociedade dominada hegemonicamente pelas formas eletrônicas de informação e comunicação, bem como pelo domínio das imagens produzidas excessivamente e absorvidas de modo anti-reflexivo. Diante deste desafio faz-se necessário, ao campo da tecnologia educacional, compreender a linguagem da arte e as implicações possíveis da experiência estética no sentido de potencializar a criação de comportamentos de crítica ao sistema capitalista.

Na condição de produtores e consumidores audiovisuais, os alunos / professores-pesquisadores precisam compreender e vivenciar uma dimensão crítica e não fetichista da produção tecnológica, isto é, não devem deslocar a produção das relações e processos sociais em que estão inseridos, onde a tecnologia e a ciência não se desvinculam da padronização de comportamentos, da formatação de sujeitos históricos e estéticos passivos.

O NUTED atua fundamentalmente em duas áreas de produção tecnológica: **crítica da imagem e educação** que tem como objetivo criar metodologias de leitura crítica da imagem, sobretudo no campo da educação em saúde; e **fundamentos teórico-metodológicos das tecnologias educacionais em saúde** que investiga o processo de elaboração e desenvolvimento de materiais tecnológicos com intuito pedagógico, objetivando definir novas metodologias de construção didática, o que também será objeto desta investigação.

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? Entende-se que a

leitura do mundo precede a leitura da imagem. Deste modo, tratar da crítica da cultura e da imagem na educação é articular problemas epistemológicos, estéticos, existenciais e políticos da sociedade contemporânea através de temas como a administração da sensibilidade, o automatismo da produção da imagem digital e a imagem como dispositivo da memória social.

Sendo fiel à concepção politécnica, não cabe a mera transposição de conteúdos e reflexões produzidos externamente para formatos audiovisuais, como animações, vídeos documentários e ficcionais. É importante que se construa uma reflexão compartilhada que não segregue nem hierarquize forma e conteúdo. O como estou produzindo não se separa do que estou produzindo, ou seja, a forma como produzo não se separa do conteúdo da produção.

Na sua dimensão de ensino o NUTED idealiza e coordena a disciplina de audiovisual, oferecida para os alunos do nível médio técnico em saúde como uma das habilitações da Educação Artística, prevista no PPP (Projeto Político Pedagógico) e para alunos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos); e participa conjuntamente na produção de vídeos com os alunos do Trabalho de Integração (TI¹¹) no IEP¹² (Introdução à Educação Politécnica em Saúde).

A realização do ensino e da produção audiovisual com os alunos tendo como referência a educação politécnica e integrada, 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. Nesse sentido, o audiovisual se realiza como uma crítica da sociedade produtora de mercadorias, que incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, permitindo a esses jovens problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana.

Outro projeto ligado ao ensino é o Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala que tem como objetivo proporcionar aos alunos uma experiência coletiva na natureza, contrapondo a vivência cotidiana urbana, possibilitando ao educando uma reflexão sobre sua realidade, enxergando seu contexto para transformá-lo. A inclusão da diferenciação na

¹¹ O TI consiste na formulação de uma prática investigativa, apoiada por um trabalho de campo, sob orientação docente, acerca de temas de saúde como, Regionalização, Gestão Hospitalar, Território e Vigilância em Saúde, Programa de Saúde da Família, Laboratórios de Saúde Pública, entre outros. Também com o objetivo de fortalecer a capacidade de leitura e produção de textos, promove Oficinas de Leitura, nas quais os alunos discutem textos literários e científicos e produzem resumos, resenhas e relatórios.

¹² O IEP é um componente curricular presente em todos os cursos técnicos da EPSJV, que ocorre ao longo de três anos articulado com o Projeto Trabalho, Ciência e Cultura (PTCC). Esse momento da formação busca garantir que, independentemente da habilitação técnica, todo técnico em saúde compreenda as determinações sócio-históricas do processo saúde, doença e do trabalho em saúde, assim como, as bases históricas e conceituais da organização das políticas de saúde no Brasil. Desta forma, esperamos que os técnicos em saúde constituam-se como sujeitos políticos na construção do Sistema Único de Saúde (SUS).

formação cultural do indivíduo, ao se manter a relação natureza-urbano, busca criar espaços de contradição socioculturais onde os alunos passam a entender melhor essa relação, se apropriando-se melhor desses conceitos (natural e urbano) e de suas especificidades.

Assumida a potencialidade da discussão do papel da imagem na educação, no contexto da sociedade do espetáculo, o NUTED visa dar, então, densidade às inquietações e às problemáticas oriundas do ensino, da pesquisa e da produção tecnológica, buscando uma conscientização do processo de produção de audiovisual e de imagens dentro de uma concepção politécnica e de crítica à cultura em direção à superação do senso comum de que a produção audiovisual limita-se à dimensão técnica, sem uma reflexão subjacente.

2.4 - A FORMAÇÃO CULTURAL NA EPSJV: A DIMENSÃO SIMBÓLICA DA VIDA SOCIAL.

*Você não fotografa com sua máquina.
Você fotografa com toda sua cultura.
Sebastião Salgado*

2.4.1 - O conceito e a crise da cultura

"Cultura", segundo Eagleton (2005), é uma das palavras mais complexas da língua inglesa sendo considerada, em algumas situações, o oposto da palavra "natureza", mesmo que sendo seu derivado etimologicamente. "Cultura" tem sua origem na natureza e é proveniente do trabalho, agricultura, colheita e cultivo.

Se a palavra cultura guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudanças e identidade, o dado e o criado. (EAGLETON, 2005, p.11)

A abordagem histórica da origem da palavra "cultura" realizada por Eagleton (2005) desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo, ressaltando o seu uso por mecanismos hegemônicos, como o estabelecimento do Estado moderno, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada.

E, uma vez que a produção cultural tenha se tornado parte da produção de mercadorias em geral, fica mais difícil do que nunca dizer onde termina o reino da

necessidade e começa o reino da liberdade. Na verdade, como a cultura no sentido mais restrito tem sido comumente usada para legitimar o poder - isto é, usada como ideologia - , isso, de algum modo sempre foi assim (EGLETON, 2005, p. 58)

Na sua relação com o poder, a cultura assume o domínio da subjetividade social, usada como forma de manter o poder político para além do meio de simples coerção da sociedade. Um governo precisa ter credibilidade ideológica para tornar-se menos vulnerável em tempos de crise havendo uma internalização da lei na própria subjetividade humana e em toda a aparente liberdade e privacidade.

Para o governar com sucesso, portanto, precisa compreender os homens e mulheres no que diz respeito a seus desejos e aversões secretos, não apenas seus hábitos eleitorais ou aspirações sociais. Se pretende regulá-los a partir de dentro, precisa imaginá-los a partir de dentro. E nenhuma forma cognitiva é mais apta em mapear as complexidades do coração do que a cultura artística. (EGLETON, 2005, p.76)

A crise contemporânea da idéia de cultura transformou a palavra "cultura" em uma afirmação de uma identidade específica nacional, sexual, étnica e regional ao invés da transcendência desta.

É perigoso afirmar que a idéia de cultura está em crise hoje em dia, pois quando é que ela não esteve? Cultura e crise andam de mãos dadas como Gordo e o Magro. Mesmo assim, esses conceito passou lentamente por uma mudança importante, que Hartman formula como o conflito entre culturas e uma cultura, ou, se preferir, entre Cultura e cultura. (EGLETON, 2005, p.60).

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), demonstra a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde a guerras, à destruição e à pobreza da experiência humana. 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 fome, 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 em relação a grandes narrativas transmitidas ao logo 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)

A pobreza desta 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 deste 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, [...] o que chamamos de bens culturais” (BENJAMIN, 1994, p.225).

O novo paraíso seria uma sociedade sem classes, mas não se remetendo aquelas da pré-história, mas a verdadeira história na remoção de todas as vítimas sem exceção. Segundo Horkheimer (apud LÖWY, 2005, p.99), “a transformação radical da sociedade, o fim da exploração não são uma aceleração do progresso, mas um salto para fora do progresso”. A luta de Benjamin tem como objetivo final de produzir o verdadeiro estado de exceção, ou seja, uma sociedade sem classes.

2.4.2 - O progresso tecnológico e o novos espaços formativos de produção e reprodução imagética.

A partir da década de 70 do século XX, 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-os no limiar do reino da liberdade. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, auto-regulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, o tempo livre, atingindo-se o “reino da liberdade”. (SAVIANI, 2002, p.148). No entanto as tecnologias permitiram maximizar a exploração deste 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 da união entre ciência e o trabalho porém este processo é contraditório na medida das determinações técnicas, culturais e sociais a serem supridas com o aumento de nível tecnológico exigido ao moderno produtor.

Apoiada na cibernética e na automação, exige 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 partir da 3ª Revolução Técnico-Científica, no âmbito do desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), há uma maior produção e reprodução de imagens, como câmeras filmadoras e fotográficas mais baratas e mais leves. Assim, “qualquer” indivíduo passou a ter a possibilidade de realizar um vídeo ou tirar uma foto com mais facilidade.

Diante deste contexto social e histórico, os jovens passam a ser um dos maiores alvos do consumo destas imagens. A indústria cultural percebeu que os jovens começaram a aumentar o seu poder de compra, além da facilidade de adaptação frente ao uso das novas tecnologias que apareciam, levando vantagem sobre as pessoas de grupos etários mais conservadores.

Neste contexto, 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 formativos como a TV e o Cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos.

No limiar do mundo moderno, nem aquela grande revolução popular, que foi o surgir das literaturas vulgares, que retirou dos clérigos o monopólio da escrita, criando formas e conteúdos culturais novos, conseguiu contrapor à organização tradicional para a difusão da cultura, isto é, à antiga escola, uma nova escola (MANACORDA, 2010, p.131)

É preciso pensar uma educação com base no pensamento educacional crítico, bem como nos projetos políticos pedagógicos, buscando condições e maturidade de oferecer aos alunos autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea. Entende-se que a escola não tem o objetivo de somente formar jovens espectadores passivos para a indústria e sim proporcionar uma formação do olhar e o desenvolvimento de espírito crítico.

2.4.3 - O eixo cultura no currículo integrado da EPSJV

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio 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. Neste sentido, garante ao aluno o processo de aprimoramento e de desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e de crítica da realidade através do acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, resgatando o processo histórico deste conhecimento.

A produção e discussão artística assume a dinâmica de resgate da cultura e seus valores em uma dinâmica de relação com o trabalho. Para Kosik (2011, p.130)

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.

A formação cultural na EPSJV dentro da concepção da politécnica e de um currículo integrado tem como finalidade a crítica e 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.

O homem quer compreender a realidade, mas freqüentemente consegue ter "em mãos" apenas a superfície da realidade ou uma falsa aparência. Como então se desvenda a realidade na sua autenticidade? (KOSIK, 2011, p.129)

A educação cultural problematiza a realidade do educando a partir do entendimento da totalidade social no qual o aluno está inserido, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar.

Do que se tira de modo perfeitamente lógico a conclusão de que a expressão artística da realidade devia consistir na tradução das suas representações da realidade para a linguagem sensível das obras de arte. A realidade, portanto, é conhecida e o artista apenas a reconhece e a ilustra. A obra de arte, porém, não é um reconhecimento das representações da realidade. Sendo obra e sendo arte ela reconhece e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, cria a realidade, a realidade da beleza e da arte. (KOSIK, 2011, p.128)

Diante deste contexto 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, através do entendimento e do questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, através do fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, "oculta" a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material. Ou seja, a produção

O homem deve ter desenvolvido o sentido corresponde a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido para ele. Para o homem 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 feticizada da realidade. (KOSIK, 2011, p.134)

Desta forma, é possível permitir ao aluno uma construção de um olhar crítico que busque entender historicamente a construção do atual modelo de sociedade. Sociedade esta 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.

O estudo da imagem na educação vai além de se realizar como crítica da sociedade produtora de mercadorias, incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens problematizar o existente e imaginar

novas formas de sociabilidade humana, características presentes no projeto de uma educação politécnica. Neste sentido, a educação cultural na educação politécnica se articula com diversos campos de conhecimento, em especial com a história, a filosofia, a literatura e as artes de modo geral, dando conta de um conteúdo inovador para a formação de nível técnico em saúde.

Em que linguagem está escrito o livro do mundo humano e da realidade humano-social? Como e para quem se desvenda tal realidade? Se a realidade humano-social fosse conhecida na sua realidade por si mesma e na consciência ingênua cotidiana, neste caso a filosofia e a arte se tornariam um luxo inútil que, segundo as exigências, pode ser levado em consideração ou rejeitado. (KOSIK, 2011, p.129)

Cabe ressaltar que a linguagem imagética proporciona 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 crítica e criativa, e que faça sentido e se articule com os princípios e diretrizes do 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.

Em uma sociedade onde 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 as condições 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, tem como pressuposto a construção do próprio olhar do aluno, garantindo um processo de formação marcado pela autonomia e caminho da emancipação social.

É nesta perspectiva que o Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala proporciona um lugar de formação cultural que possibilita estabelecer uma crítica da produção e consumo de imagens realizada na sociedade contemporânea utilizando do estranhamento do aluno na relação dialética cidade-campo-cidade.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS NO PROJETO ACAMPAMENTOS PEDAGÓGICOS MANDALA

3.1 PROJETO ACAMPAMENTOS PEDAGÓGICOS MANDALA

O Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala da EPSJV tem como objetivo ampliar as possibilidades de formação integrada do Ensino Médio, utilizando como eixo principal a dimensão da cultura, transversalmente à do trabalho e à da educação. O projeto surge em 2008, como uma proposta de democratizar o acesso aos alunos a atividades de integração e aprendizado fora do ambiente escolar, potencializando e problematizando a união entre a arte, a ciência e a cultura.

Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (CIAVATTA, 2010, p. 101).

A opção do nome do projeto representa a dimensão desta união entre arte, conhecimento e cultura. **Mandala** é uma palavra *Sanscrita* para círculo de cura ou mundo inteiro. É uma representação do universo e de tudo que há nele. *Khyil-khor*¹³ é a palavra Tibetana para mandala e significa centro do universo onde um ser totalmente iluminado habita. Os círculos sugerem totalidade, unidade, o útero, completude e eternidade. A função da Mandala pode ser direcionada para o autoconhecimento e desenvolvimento espiritual e prosperidade pessoal.



Figura 5 - Mandala, símbolo do projeto.

¹³ Fonte: **Mandala**. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=8&min=320&orderby=titleA&show=10>> Acesso em 25 dez 2013.

3.2 BREVE HISTÓRICO DO PROJETO MANDALA

O início do projeto foi realizado, em 2008, de uma conversa entre a Coordenação Geral do Ensino Técnico (COGETES), Cláudio Gomes, o professor-pesquisador do Laboratório de Formação Geral na Educação Básica (LABFORM) Augusto Ferreira e o professor-pesquisador Gregorio Albuquerque do NUTED. Posteriormente, foram agregados outros profissionais à equipe do projeto como Simone Ribeiro do Laboratório de Educação Profissional em Técnicas Laboratoriais em Saúde (LATEC), Thiago Magalhães (NUTED), Andrea Ramos (NUTED), Marina Garcia (NUTED) e Moyses Gomes (NUTED). Além de colaboradores como o Professor Gilberto Werneck (LABFORM) e Paulo Vitor Santos Lopes da Secretaria Escolar (SESC). O projeto manteve-se até 2011 e foi interrompido por questões técnico-burocráticas e terá seu recomeço em 2013.

Inicialmente, o projeto teve três finalidades principais: promover a integração entre os alunos; mobilizar valores de solidariedade e igualdade na divisão do trabalho coletivo, fazendo com que os alunos experimentem os limites da distinção valorativa e ideológica entre trabalho intelectual e manual, que, reproduz e é reproduzida pelo modelo da sociedade contemporânea; e criar uma alternativa ao corte de renda classista que em geral funciona como critério de seleção dos alunos que podem viajar. O acampamento é incomparavelmente mais acessível ao custeio pela família popular.¹⁴

Como desdobramento das experiências iniciais do projeto foram acrescentados outros objetivos, tais como: servir de espaço pedagógico para a prática de atividades físicas, esportivas e de campismo; exercitar a cooperatividade e a disciplina; e desenvolver material artístico e científico que possam se desdobrar em outros trabalhos pedagógicos. Concomitantemente ao desenvolvimento da proposta do projeto, foram compradas 15 barracas para a realização dos acampamentos que possibilitou a participação de 40 alunos e 5 professores em cada edição do acampamento.

Como um projeto piloto, foi realizada no final de maio e começo de junho (30 de maio a 01º de junho 2008), a primeira viagem do projeto com a turma 2007, com destino a **Lumiar** (RJ), no qual foram 17 alunos. Esta primeira viagem possibilitou uma experiência por parte dos profissionais envolvidos e dos alunos, com vistas a elaboração e problematização do desenvolvimento do projeto e de seus objetivos.

¹⁴ Nos primeiros acampamentos, o custo do camping e de alimentação era de responsabilidade do próprio aluno. Desde 2010, este gasto é pago pela escola com uma ajuda de custo dada para os alunos.

Um acampamento é um acampamento e não uma viagem comum. Notei muitas pessoas reclamando dos banheiros, do conforto das barracas e até mesmo em ter que caminhar. Não consigo entender o que as pessoas esperavam do acampamento, mas pelo que pude ver, esperavam ter um quarto com uma cama quente e confortável, comida pronta e uma geladeira ao lado. Creio que deveriam ter ido a uma pousada e não a um camping. Apenas um desabafo. (Relato de um aluno na avaliação)

Assim, a proposta de um acampamento pedagógico começou a se potencializar ao proporcionar um estranhamento nos alunos, acostumados ao meio urbano, em seus comportamentos individuais e coletivos. No mesmo ano, foi realizada a segunda viagem com o destino de **Abraão** – Ilha Grande (RJ), nos dias 10 a 12 de outubro de 2008, totalizando 39 alunos de todas as turmas.

O Projeto foi bastante produtivo, Houve bastante entrosamento entre as pessoas, algumas atividades foram cansativas, porém divertidas. Superou todas as minhas expectativas. Acredito que se continuarem por esse caminho, a tendência é melhorar cada vez mais (Relato de aluno na avaliação)

A partir dessa edição, o objetivo inicial de integração de alunos entre turmas começa a se desenvolvido. A escola, a partir de 2008, aumenta o número de alunos, começando a ter três turmas por ano (anteriormente era uma turma por ano), com um total de aproximadamente 100 alunos ingressantes. Assim, configura-se uma dificuldade para o projeto: como conseguir manter uma proposta pedagógica o mais abrangente possível, dentro de todas as limitações que temos? Como uma das resoluções para minimizar este problema, no ano seguinte foram realizadas três viagens do projeto como forma de disponibilizar o maior número de vagas para que todos os alunos participassem do projeto.

A terceira edição do projeto contou com a participação de 39 alunos em **Aldeia Velha** (RJ) nos dias 29 a 31 de maio de 2009. Este acampamento teve atividades diferenciadas que começaram a configurar e acrescentar mais objetivos para o projeto.

O Mandala nos traz não só a possibilidade de aprender a acampar, o estímulo do desenvolvimento da sensibilidade. Mas também traz, põe em relevo, a nossa impotência. O quão fracos e limitados somos, os mamíferos, hiper-rationais. Longe dos objetos ultratecnológicos que encurtam o espaço e o tempo, somos (re)colocados de onde pela ambição da soma e a avidez pelo lucro, fomos (re)tirados. Aí a verdadeira condição humana. Condição de dependência e impotência. Condição, sobretudo, de sociabilidade e fraternidade. (Texto produzido por aluno da turma 2008)

Pouso da Cajaíba foi o destino da 4ª edição, realizada nos dias 18 a 20 de setembro de 2009 com o total de 39 alunos. Apesar de ser um lugar em que foram necessários dois

ônibus e mais um barco, os alunos aproveitaram de uma forma singular e coletiva, através do luau e outras atividades, em uma ilha habitada só por pescadores.

Cajaíba foi realmente uma experiência que mostrou o quão importantes são as atividades inovadoras que a Escola Politécnica propõe aos seus alunos, de forma que os mesmos, além de criar um senso crítico nas salas de aula, possam ter contato com a natureza, com as atividades físicas e possam interagir em diferentes ambientes com as pessoas com quem convivem, pelo menos, 9 horas de seus dias, mudando, muitas vezes, conceitos acerca das mesmas. Que muitas viagens como essa possam ser realizadas pelos alunos da Poli e que estes aproveitem como em Cajaíba pudemos aproveitar a diversão e a reflexão do lugar. (Texto produzido por aluno da turma 2008)

A última edição de 2009, foi o distrito de **Sana** (RJ), nos dias 13 a 15 de novembro de 2009 e contou com um total de 37 alunos. Este acampamento fechou as três edições de 2009, totalizando, neste ano, 115 alunos.

O projeto é ótimo porque é como se fosse um “descanso” mental e físico para os alunos e uma forma para eles interagirem. Manter essa mistura de turmas, quanto mais melhor. (Texto produzido por uma aluna turma 2009).

No ano de 2010 foi realizado somente um acampamento, com destino a **Carrancas** (MG), nos dias 02 a 04 de julho de 2010. Neste acampamento, devido ao fato de ser o único do ano, as vagas foram divididas para cada turma igualmente.

(...), afinal foi tudo bem, só deveríamos ter mais acampamentos durante o ano, e ampliar um pouco as vagas. (texto produzido por aluno turma 2007)

Em 2011 foi realizado a edição com destino para **Picinguaba** (Ubatuba/SP) nos dias 3 a 5 de junho, totalizando 39 alunos. Este acampamento contou uma experiência de projeção de filmes na própria lona do camping além das oficinas de fotografia e atividades de educação física. Algumas propostas de atividades não puderam ser realizadas devido ao tempo chuvoso, típico da região.

O acampamento segue uma "rotina" necessária de organização na qual, primeiramente as barracas são montadas, pelos próprios alunos, e posteriormente são realizadas diversas as atividades, tais como: caminhadas, esportes coletivos e individuais, oficinas de fotografia, artes, tai-chi-chuan e outras. Procura-se não preencher todo o tempo com atividades programadas, deixando espaço para atividades livres, socialização e descanso, pois entendemos que o lazer é a parte da vida que justamente possibilita a iniciativa individual, a criatividade e a sociabilidade.

Cada acampamento é sucedido por uma avaliação escrita que os alunos participantes fazem dele, com críticas, elogios e sugestões. Estas observações dos alunos são levadas em conta para os próximos acampamentos. Como resultado de suas experiências no acampamento são produzidas pelos próprios alunos, imagens, fotos, desenhos, trabalhos manuais, composições musicais, escrevendo letras, poesias, textos ou qualquer outro trabalho artístico ou científico.

3.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

O projeto cria espaços onde se possa exercitar a sociabilidade, a responsabilidade e o fazer político do aluno. É no tempo para atividades livres que também a criatividade dos alunos tende a despertar, estimulando estes a pensar e a criar a partir dos espaços produzidos pela natureza nos acampamentos pedagógicos. Dessas atividades livres, de interação entre os alunos e de suas criações é, muitas vezes, que surge a crítica a vida na cidade naturalizada.

Um dos grandes objetivos do projeto é levar os alunos a uma **interiorização** que pode ser explicada a partir da atenção consciente para seus próprios pensamentos, sensações, sentimentos, emoções e intuições com o espaço ao redor, com a natureza, com os demais. Para alcançar este objetivo, várias propostas são levadas a efeito, incluindo momentos de silêncio em contato com a natureza, a busca por inspiração artística e o **Tai Chi Chuan**¹⁵

O **desporto** é realizado dentro da proposta da atividade física como um dos instrumentos para integração do grupo. Dentro da concepção do projeto, estes jogos não possuem o objetivo de competição e sua prática visa retirar os alunos da rotina de atividades do seu cotidiano que quase sempre geram competitividade, tensão e conflitos. Busca-se, desta maneira, desenvolver o equilíbrio do indivíduo nos aspectos físico, emocional, mental e espiritual.

As **trilhas ecológicas** surgem como uma ferramenta para a educação ambiental e visam proporcionar aos alunos um significado de preservação do meio ambiente através da experiência direta com a natureza. Busca-se também firmar a importância da preservação ambiental e despertar nos alunos novos valores, perspectivas e questionamentos através do desenvolvimento da percepção, da curiosidade e da criatividade sobre o meio ambiente em

¹⁵ O Tai chi chuan é uma antiga arte chinesa, originalmente Arte marcial, isto é, uma arte de luta. Com o passar do tempo, a incorporação de exercícios que visavam a harmonia de corpo e mente foi fazendo do Tai Chi uma prática buscada mesmo por aqueles que não pensavam em lutar, mas apenas desenvolver o corpo, a mente e saúde.

que vive. A partir das trilhas, o conhecimento e a interpretação da natureza passa além dos muros da escola, do meio urbano, a uma experiência ecológica que possibilitará uma visão crítica sobre a natureza e seus problemas.

As **rodas de conversa** remetem como uma atividade integradora. É tempo de conhecer e trocar experiências com aqueles que a rotina da escola não permitiu revelando o cotidiano dos alunos na escola. De forma descontraída, é neste espaço que se lida com diferenças, com as personalidades distintas de cada um, com as dificuldades individuais e onde aparecem as semelhanças.

O Mandala é o lugar do estranhamento e por isto **explorar a cultura local** é uma de suas atividades. As malas que chegam cheias de urbanidade, do ritmo frenético da grande cidade, se desmontam. É tempo de armar as barracas no território desconhecido, na cidade nova. Espaços se abrem para experimentar o novo e estranho ritmo daquela cidadezinha, que se escondeu das grandes rodovias e do comércio que grita no alto falante. Algumas só se chegam de barco, outras aparecem no meio de montanhas.

Na maioria das noites de acampamento é realizado um **Lual**. O frio castiga e a fogueira esquentava tanto o corpo quanto a alma, muitas vezes rola um violão, músicas e histórias de diversos gêneros para todos os gostos. Todos contribuem com a fogueira seja cantando, tocando algum instrumento ou catando lenha, e sem um desses gestos já não seria a mesma coisa. Sem a lenha o fogo apagaria, sem a música não teria harmonia, e sem as pessoas ali dispostas a fazer acontecer não teria nada disso, pois quando um cansa sabe que tem outro ali pra cantar, um ajuda o outro a entrar no mato atrás de gravetos, os dedos cansam mas tem gente ali dando ânimo.

As **oficinas artísticas** são realizadas como forma de percepção das novas e diferentes sensações com o ambiente do campo, livre de ações cotidianas e falta de tempo urbano. Um cenário perfeito para expressão artística, onde a percepção está ampliada e novas sensações são descobertas pelos sentidos quase atrofiados pela cidade. Um exemplo é a oficina do **filtro dos sonhos** onde uma mandala é feita por fios trançados em um aro. Esses fios trançados são nossos sonhos e o arco é a roda da vida, a função dele é filtrar as energias negativas que interferem em nossos sonhos, não só no tempo dos sonhos, mas também em nossa vida, e as energias em movimento que lidamos no mundo todos os dias.

Outra expressão artística é a **fotografia** que permite um registro do olhar sobre uma determinada realidade que às vezes é desconhecida, atuando como uma forma de percepção e interpretação desta própria realidade, fora dos muros da escola. É realizada também uma oficina com a técnica de **Light-painting** como uma das possibilidades da fotografia. Esta

técnica consiste na abertura da objetiva da câmera fotográfica, por um longo período de tempo, podendo assim obter do rastro da luz de uma lanterna, vela ou celular, proporcionando uma intervenção artística no ato fotográfico com desenhos e pinturas.

3.4 – A IMAGEM FOTOGRÁFICA NO PROJETO MANDALA

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. (BENJAMIN, 1994, p.118)

Os indivíduos, aparentemente, não possuem mais tempo ou até mesmo paciência de andar nas ruas das cidades sem destino, observando o seu redor. Benjamin (1989) mostra as transformações ocorridas na cidade de Londres, no século XIX, quando se tornou capital comercial do mundo, concentrando assim 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. (Fredrich Engels¹⁶, 1848, pp. 36-37 apud BENJAMIN, 1989, p.200)

Benjamim (1989) refere-se ao estreitamento da experiência na modernidade, retratado na individualidade das pessoas e não mais na coletividade. Uma transformação que acontece devido a aceleração do tempo na sociedade urbana, ocasionada 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)

¹⁶ Die Lage der arbeitenden Klasse in England [A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra], segunda edição, Leipzig, 1848, pp.36-7 [Die grossen Städte] [As cidades grandes].

Este isolamento de cada individuo em seus interesses privados é conseqüência da nova formatação dos espaços urbanos, moldados e funcionais adaptados às necessidades da modernidade e da circulação da mercadoria. A transformação da experiência do individuo 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 por meio da ciência moderna exige a comprovação da experiência do homem através de instrumentos e números, inaugurando assim um novo paradigma que segundo Meinerz (2008, p.23) "estabelece uma nova relação entre conhecimento e experiência referindo estas duas esferas a um único sujeito". Um outro aspecto da pobreza da experiência humana na modernidade é a adaptação do tempo do homem ao tempo da máquina desrespeitando o tempo humano. "Os seres humanos modernos estão pobres em experiência pois o ritmo da sua vida não compreende que o sublime só acontece no tempo humano e não no tempo da máquina" (MEINERZ, 2008, p.65)

Contudo, mesmo com a fragmentação de imagens e estímulos que quase impedem uma análise crítica e reflexiva, a cidade proporciona imagens contemplativas e que refletem os próprios estímulos provocados pelo ritmo acelerado urbano, ou seja, uma impressão do fotografo do factual e da imediaticidade vivenciada por ele. Alguns lugares dentro das próprias cidades proporcionam também uma experiência com a natureza e tempos diferentes dos grandes centros urbanos criando, assim, uma possibilidade de produção de imagens com reflexões e percepções diferentes.

Diferente do urbano, nas pequenas cidades do interior, com características de campo, os hiper estímulos e a fragmentação das imagens diminuem. Retirar do contexto urbano indivíduos naturalizados em rotinas individualistas e com aparatos tecnológicos é permitir a eles uma experiência reflexiva e crítica da maneira de olhar a sua realidade urbana, individualista e fragmentada.

[...] "Quando embarcamos num rio ou num lago, o corpo fica sem movimento ativo ... a pele não experimenta nenhuma contração, seus poros ficam abertos e suscetíveis de absorver todas as emanações e vapores no meio dos quais nos encontramos. O sangue ... fica ... concentrado nas cavidades do peito e do abdômen e alcança com

dificuldade as extremidades”. (Dancel J. F¹⁷, 1846, p.92 apud BENJAMIN, 1989, p.201)

O Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala surge no sentido de se pensar a pertinência de um projeto que promova uma experiência, em oposição à vivência do urbano mediada por imagens naturalizadas no cotidiano. O projeto cria espaços onde se possa exercitar a coletividade, a memória e a reflexão. É no tempo para atividades livres que também a criatividade dos alunos tende a despertar, estimulando-os a pensar e a criar a partir dos espaços produzidos em contato direto com a natureza nos acampamentos pedagógicos. Dessas atividades livres, da interação entre os alunos e de suas criações, muitas vezes, é que surge a crítica ao cotidiano da cidade.

São realizadas oficinas de fotografia “como resultado de um processo de construção de sentido” (CIAVATTA, 2006, p.27) e também de reflexão sobre as imagens consumidas no meio urbano. Estas oficinas tem como um dos objetivos se diferenciar da apropriação imagética do meio urbano que a utiliza como um aparato mnemônico, justificando a necessidade do aqui agora dos muitos afazeres do cotidiano da vida moderna.

As excitações sensoriais em demasia (visuais, auditivas, táteis, etc.) das pessoas nas cidades, produzem efeitos imediatos e constantes na consciência. Por questão de sobrevivência, não há tempo nem espaço para degluti-las, mas sim, deve-se assimilar tais impressões o mais depressa possível, já que estas se sucedem simultaneamente num ritmo frenético. Portanto, abrandados e polidos pelo consciente, os choques não se fixam na memória profunda, são acervos das lembranças conscientes tornando-se, segundo Benjamin, estéreis para experiência poética. (MEINERZ, 2008, p.47)

O trabalho com fotografias no Projeto Mandala tenta explorar o máximo da criatividade e a abordagem crítica daquilo que é fotografado. O aluno tem a oportunidade de construir o significado subjetivo que aquelas imagens fotográficas possuem para ele e para sua construção sensorial e reflexiva daquele lugar diferente do seu ritmo frenético da cidade.

As fotografias têm seu sentido modificado quando os alunos passam a ter uma experiência de contradição sociocultural na relação urbano-campo-urbano. Ocorre assim, uma desconstrução, por grande parte dos alunos, da imagem e do espaço da cidade no qual a imagem fragmentada e naturalizada proporciona um certo tipo de cegueira para aqueles que a consomem sem uma reflexão.

A (re)educação do olhar é, então, mediada por imagens, ou seja, pelos registros fotográficos a partir da percepção objetiva e subjetiva sobre o ambiente inserido. O aluno

¹⁷ De l'influence des voyages sur l'homme et sur ses maladies [Da Influência das Viagens Sobre o Homem e Sobre Suas Doenças], Ouvrage spécialement destiné aux gens du monde [Obra Especialmente Destinada às Pessoas da Sociedade] Paris, 1846, p.92, Des promenades em bateau sur lês lacs et lês rivières [Passeios de Barco nos Lagos e Rios]

constrói assim sua autonomia sobre seu processo educacional, sendo instigado a desenvolver cada vez mais suas potencialidades artísticas e críticas. Dessa forma, o trabalho com fotografias colabora na identificação do aluno mediada pela experiência com o real e não mais apenas com a experiência imagética e fragmentada. O aluno aprende, recria e adapta seu aprendizado à sociedade em que está inserido.

Quando é buscado o significado inerente da fotografia dos alunos através dos seus textos, podemos extrair da sua aparência e sedução outros referências que vão de encontro à interpretação da foto no sentido de mediação das relações sociais, o que significa interpretar as imagens fotográficas como fonte histórica, "síntese das múltiplas determinações" (MARX, 1987, p.16). Deparamos, assim, com a subjetividade do fotógrafo, neste caso o aluno, que se expressa na objetividade do recorte da realidade da foto. Uma foto produzida por um aluno dentro de um determinado contexto ou totalidade social carece do seu sentido para além da aparência.

As fotografias são mundos de relações silenciosas, densas congeladas no tempo mínimo do obturador. Mundos de seres calados e imóveis que devem ser decifrados a partir do contexto onde se encontram, na história de sua relação com os demais seres, tanto pessoas quanto objetos (CIAVATTA, 2006, p. 136)

As imagens fotográficas, a seguir, são resultantes dos trabalhos realizados pelos alunos nos acampamentos desde 2008 até 2011, totalizando quarenta e uma fotografias, tendo uma sequência de vinte e duas fotos que uma aluna que fez uma montagem intertextual com a letra de uma música. A totalidade de fotografias representa a escolha do próprio aluno em trabalhar com a fotografia, dentro da possibilidade que o projeto permite realizar o seu trabalho na forma de texto, desenho, música, poema ou foto.

Na produção da fotografia existem três formas de construir a realidade e sua intertextualidade: o próprio aluno produz sua fotografia; apropriação da foto de um outro colega; e a produção de uma *mise-en-scène*¹⁸ para outro aluno fotografar. Todas estas maneiras remetem ao que foi experienciado no acampamento, podendo unir ou não, a fotografia a um texto.

Ao produzir o texto, o aluno utiliza a fotografia como metáfora da sua subjetividade e como memória do lugar e de suas experiências de aprendizado, seja no acampamento ou em processos do seu cotidiano com seus amigos. Esse diálogo entre o objetivo retratado e a dimensão subjetiva da foto através dos textos permitirá entender a construção de

¹⁸ Palavra originária do francês, significa "colocado em cena", podendo também significar a arte da encenação teatral ou cinematográfica.

conhecimento na relação entre a fotografia produzida por alunos em experiência no espaço e no tempo do campo.

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *praxis*: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *praxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático. (KOSIK, 2002, p. 28).

A análise das imagens fotográficas do Projeto Mandala atravessa a particularidade da formação politécnica dentro de uma totalidade de uma análise histórica das relações sociais e humanas produzidas historicamente no âmbito individual e no âmbito da coletivo. Entender o processo de representação nas imagens a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista.

O particular é o campo das mediações. Os 'particulares' não são pólos, são campo, campo de determinações. O caminho que vai do singular ao universal é transversal e se realiza no universal ou no particular, isto é, exige a universalização a partir do singular e a concreção a partir do universal, embora os dois momentos sejam de concreção num movimento dialético de progressiva compreensão do real. (CIAVATTA, 2001, p. 150)

A fotografias do projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala serão separadas em três temáticas, agrupadas a partir das fotos e dos textos produzidos pelos alunos. São elas: a) **memória e tempo**; b) **natureza e paisagem**; c) **integração e convivência**. Serão analisadas a partir da historicidade das fotos, em diálogo com os textos, estabelecendo a relação com as categorias 'experiência', 'espaço', 'tempo', 'ideologia', 'contradição', 'subjetividade' e 'metáforas'. Serão analisadas trinta e duas fotografias do total de quarenta e uma fotos produzidas.

É preciso ressaltar que os textos produzidos a partir das fotos não cumprem o papel singular de legendas¹⁹ e sim de um método de aproximação, de um relato além fotografia em si, que objetivam a construção de uma intertextualidade e a revelação das mediações históricas que particularizam o fenômeno social que desejamos conhecer.

¹⁹ Embora uma legenda, mais que um letrero ou rótulo, pode ser um relato, um texto explicativo. (Dicionário Aurélio)

3.4.1 - Tempo e Memória

E. P. Thompson é um historiador britânico que investiga o modo historiográfico das relações sociais através da identificação dos costumes e do cotidiano das famílias camponesas e agrícolas, passando da cultura popular às elites dirigentes. Seus estudos mostraram as transformações das relações sociais e a formação da classe trabalhadora, consequência do processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo. Suas fontes de estudo são registros da cultura popular tais como cantigas, preces, falas, poemas, provérbios e registros diários.

Sua crítica ao determinismo econômico parte da concepção da história “como um processo da vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si, entre si e a natureza, por meio do trabalho” (MARTINS, 2006, p. 116), problematizando a relação dialética entre a *estrutura* e a *superestrutura*.

Se por um lado ele concebe que a estrutura (entendida aqui não apenas como estrutura econômica, mas como os diferentes elementos que organizados permitem a vida em sociedade) determina a ação e a consciência humana, por outro lado ele também propõe que a história não é predeterminada e que é a ação criativa dos homens e mulheres que fazem história, ou seja, que em última instância o que importa é entender o processo histórico (FARIA FILHO, 2009, p.12).

Thompson apreende o diálogo existente entre o ser social e a consciência social por intermédio da totalidade e historicidade dos fenômenos sociais, ou seja, como os homens e as mulheres tomam consciência dentro de determinadas condições sociais. Para Thompson (2010, p.10) a "*classe* acontece quando, alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”, ou seja, não é constituída somente pelo economicismo, pois se baseia na construção histórica de suas experiências.

A experiência de classe é determinada, em grande medida pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essa experiência são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 2010, p.10).

A experiência humana em relação ao tempo e a memória se transforma e condiciona a vida da sociedade, consequência das modificações do período histórico pré-industrial ao industrial. O surgimento dos relógios nas cidades e nas fábricas e, posteriormente, dos relógios de pulso é reflexo desta transformação em relação ao tempo e também ao controle e disciplina do trabalho no capitalismo industrial.

O aceleramento do tempo e da história para além de uma metáfora e sob a perspectiva da **memória** é discutida por Pierre Nora (1993). O autor discute a aceleração do descarte do passado que permite uma perda na visão da totalidade, ou seja,

uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida - uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo." (NORA, 1993, p. 7).

Para Nora (1993) no momento de aceleração do tempo, do fenômeno da mundialização, da democratização, da massificação e da mediatização ocorre um movimento de fim das sociedades-memória que

asseguravam à conservação e a transmissão dos valores, igreja ou escola, família ou Estado. Fim das ideologias-memórias, como todas aquelas que asseguravam a passagem regular o passado, para o futuro, ou indicavam o que se deveria reter do passado para preparar o futuro; quer se trate da reação, do progresso ou mesmo da revolução (NORA, 1993, p. 8)

Neste sentido, o autor desenvolve uma reflexão sobre os *lugares de memória* que são reflexos do movimento de representação da memória na história. Estes lugares seriam os arquivos, as bibliotecas, os dicionários, os museus, cemitérios e coleções, assim como as comemorações, as festas, os monumentos, santuários, associações, testemunhos de outro tempo, ou seja,

são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. (NORA, 1993, p. 21)

Estes lugares seriam onde a memória se cristaliza e se refugia no momento de articulação onde a "consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. (NORA, 1993, p. 7)

Nora (1993), não cita a escola como um lugar de memória, contudo Ciavatta (2005, p.96) estabelece a escola como um lugar de memória porque o sentimento de memória

aflora com o passar do tempo, e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos lugares de memória, contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com marcas deste tempo.

Na perspectiva da mudança na experiência do **tempo**, o autor Thompson (2011) parte da concepção que esta transformação é própria de um "sintoma de uma nova disciplina

puritana e exatidão burguesa” (p.268) e não exclusivamente do uso do relógio. A categoria *tempo*, em sua expansão, ganha uma centralidade na produção industrial. Então,

até que ponto, e de que maneira, essa mudança no senso do tempo afetou a disciplina de trabalho, e até que ponto influenciou a percepção interna de tempo dos trabalhadores? Se a transição para a sociedade industrial madura acarretou uma reestruturação rigorosa dos hábitos de trabalho – disciplinas, novos estímulos, e uma nova natureza humana em que esses estímulos atuasse efetivamente -, até que ponto tudo isso se relaciona com mudanças na notação interna do tempo? (THOMPSON, 2011, p. 269)

Para responder e problematizar estas perguntas, o autor irá estudar a transformação do tempo “primitivo” até o tempo industrial que possui como características a linearidade dos fenômenos e seu valor de troca. O “primitivo” não é no sentido de obsoleto e sim no *tempo* supostamente cíclico de culturas que se orientam através dos processos familiares, das tarefas domésticas do seu cotidiano e do ciclo do trabalho. Neste período, a notação do tempo é realizada e organizada através das tarefas e sua relação com os ritmos naturais, ou seja, “as relações sociais e o trabalho são misturados - o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa – e não há grande senso de conflito entre o trabalho e passar do dia” (THOMPSON, 2011, p. 272).

A substituição do cantar do galo pelo apito da fábrica demonstra uma situação onde as relações sociais orientadas pelas tarefas passam a se complexificar na medida do emprego de mão de obra. O tempo passa a ter valor de uso na relação do empregador e empregado quando as tarefas passam a terem o tempo controlado e horário marcado.

Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu próprio tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão de obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim gasta o tempo (THOMPSON, 2011, p.272).

O tempo do trabalhador passa a ser submetido ao tempo do capital, isto é, com a necessidade cada vez maior de produção em larga escala de mercadorias, o empregador cada vez mais sistematiza as etapas da produção entre os trabalhadores com o objetivo de seu controle. O homem não controla mais o seu tempo porque passa a ser submetido a lógica do patrão que e sua atividade produtiva. O tempo do trabalhador precisa ser totalmente utilizado, sem gastos. Eram utilizados artimanhas para burlar o controle excessivo do tempo como forma de beneficiar os próprios diretores da fábrica.

[...] na realidade não havia horas regulares: os mestres e os gerentes faziam conosco o que desejavam. Os relógios nas fábricas eram freqüentemente adiantados de manhã e atrasados à noite: em vez de serem instrumentos para medir o tempo, eram usados como disfarces para encobrir o engano e a opressão. Embora isso fosse de

conhecimento dos trabalhadores, todos tinham medo de falar, e o trabalhador tinha medo de usar relógio, pois não era incomum despedirem aquele que ousava saber demais sobre a ciência das horas (THOMPSON, 2011, p.294).

Com o controle cada vez maior sobre o tempo do trabalhador e seu emprego no processo produtivo, os mecanismos de controle, tais como os relógios, se popularizam e se desenvolvem tecnologicamente. Surgem os relógios portáteis e não portáteis que simbolizavam padrão de riqueza e de vida.

O desenvolvimento das máquinas ajudou a transformar a concepção de tempo organizado por tarefas em um passado de ócio, desregulado, sem preocupação com a comercialização das mercadorias. Contudo, “na medida em que a manufatura continuava a ser gerida em escala doméstica ou na pequena oficina, sem subdivisão complexa dos processos, o grau de sincronização exigido era pequena, e a orientação pelas tarefas ainda prevalecia” (THOMPSON, 2011, p. 280).

O trabalhador começa a “aprender” com as máquinas a disciplina da produção e sua regularidade, sendo recriminado o desperdício, o ócio, o lazer e o tempo do sono além do que a saúde exige. Os avanços tecnológicos, como os relógios de ponto, confirmaram essa disciplina racional do tempo. O trabalho passa a ser parte essencial para o desenvolvimento econômico e social seja na cidade ou no campo, onde há um discurso de rejeição a terras comunais em favor dos cercamentos.

A escola foi uma instituição não industrial usada para disciplinar as massas através da inserção desse uso econômico do tempo na cultura, internalizando através valores morais e socialmente reconhecidos na sociedade.

Clayton reclamava que as ruas de Manchester viviam cheias de “crianças vadias esfarrapadas; que estão não só desperdiçando o seu tempo, mas também aprendendo hábitos de jogo etc”. Ele elogiava as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a grugalidade, a ordem e regularidade: “os estudantes ali são obrigados a levantar cedo e a observar as horas com grande pontualidade” (THOMPSON, 2011, p.292)

A inclusão deste uso do tempo para a produção através de instituições, da maquinaria, dos relógios e de outras instâncias possibilitou uma internalização de tais práticas e valores na sociedade. “Na primeira etapa, encontramos a simples resistência. Mas, na etapa seguinte, quando é imposta a nova disciplina de trabalho, os trabalhadores começam a lutar, não contra o tempo, mas sobre ele” (THOMPSON, 2011, p. 293).

Consolida-se uma estrutura de controle e dominação além de legitimar um discurso de exploração econômica sobre o trabalhador. Para Thompson (2011, p.304), “não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudanças de

uma cultura. E o desenvolvimento da consciência social, como o desenvolvimento da metade de um poeta, jamais pode ser, em última análise, planejado”.

A experiência individual do tempo no capitalismo industrial é percebida para Thompson (2011) através das atividades diárias e cotidianas no período histórico de transformações no processo de trabalho e relações sociais. Os fenômenos adquirem sentidos a partir da experiência de homens e mulheres reais.

os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

As transformações ocorridas com a experiência em relação ao tempo, com o desenvolvimento dos meios de produção e a difusão do relógio, possibilitaram além da dominação e controle na relação entre o empregador e empregado, uma relação dialética entre o ser social e a consciência social. Essas relações passam a serem constituídas na esfera de interesses privados, instaurando-se assim como uma moeda de troca. O tempo passa a ter valor, calculável, acelerado e racionado, principalmente nas formas de exploração do trabalhador nas fábricas.

A foto a seguir produzida, no Acampamento Mandala, pela aluna Jéssica Di Chiara retrata a questão da experiência em relação ao tempo. A fotografia faz referência à ponte situada no distrito de Lumiar no Estado do Rio de Janeiro. O plano utilizado demonstra o rio e parte da ponte que percorre a diagonal central da imagem na regra dos terços²⁰. É possível ver o começo da ponte na parte inferior da foto e o seu final, desfocado com pouca luz, na parte superior da foto. A ponte encontra-se aparentemente úmida devido a chuva recente. A aparência é reforçada pela forte correnteza do rio e pela lista de lama no formato de pneu de carro.

²⁰ A regra dos terços é um exercício visual onde o fotógrafo olha pelo visor ou ecrã para o cenário que quer fotografar e divide-o, mentalmente, em três terços verticais e horizontais para obter um total de nove quadrados. Graças a esta grelha virtual, as quatro esquinas do quadrado central revelam quatro pontos de interesse da imagem, ou seja, serão nestas zonas que deve posicionar os elementos mais atraentes a fotografar. Em adição, as quatro linhas que formam esta grelha (2 horizontais, 2 verticais) são uma espécie de local de repouso para aquilo que quer focar e é sobre as próprias linhas ou então nos pontos onde cruzam que deve compor e enquadrar a fotografia. Fonte: O meu olhar. Disponível em < <http://omeuolhar.com/artigos/que-regra-tercos>> Acesso em: 22 dez 12.

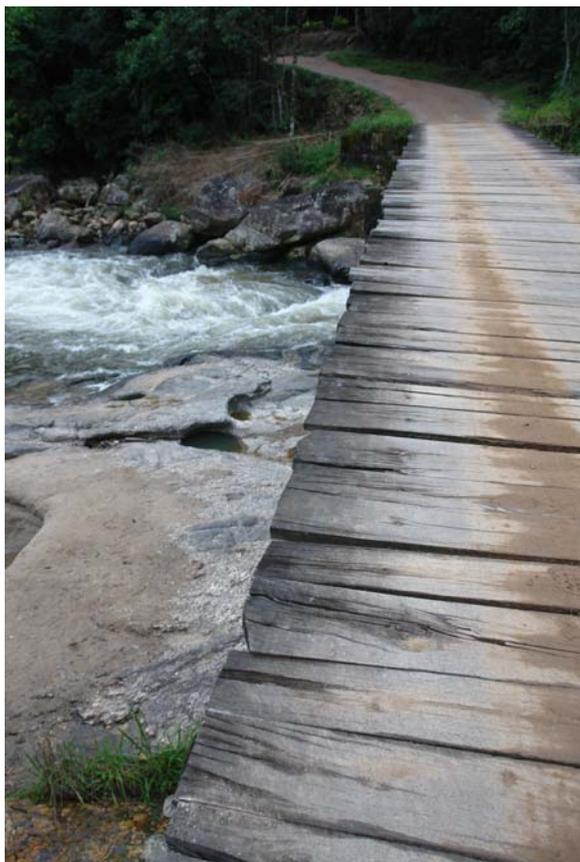


Figura 6 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Jéssica Di Chiara Salgado, junho de 2008, Lumiar (RJ).

Página da minha vida
Jéssica Di Chiara Salgado

Parece uma página da minha vida, uma situação. Imagino-me no meio da ponte, sem escapatória. Ou eu pulo e caio, e deixo a correnteza me levar, sufocar, abafar, estraçalhar; ou eu paro e volto, derrotada por mim mesma. Ou eu sigo em frente, com medo – pode até ser! Mas sigo de cabeça erguida, tropeçando, aprendendo, sobrevivendo.

É só uma cena da minha vida.

Ela tem o peso do passado com um presente futuro inconstante. Um futuro amedrontador, mas que de repente não causa mais medo, porque confio em mim e nas poucas pessoas que faço questão que me acompanhem. Ou é um futuro amedrontador, porque acredito naquilo que imagino acreditar; faço disso a minha verdade, paro de enxergar.

É só uma página da minha vida, desfocada vida

A fotografia produzida pela aluna de uma ponte retrata seu momento de experiência naquele acampamento em relação à sua experiência de classe. Em uma análise subjetiva da foto a representação de uma ponte tem um significado de ligação entre margens opostas, sugerindo assim, uma ligação entre o passado, presente e o futuro da aluna que pela relação intertextual estabelecida, encontra-se em um momento de escolhas inconstantes. A imagem indica um elo entre o que é o conhecido (o presente e o passado) e o desconhecido que para

aluna é o seu futuro, obscuro, desfocado e amedrontador. O presente torna-se passado na medida que se atravessa a ponte, porém é a mesma ponte, ou seja, a sua vida.

Verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, 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).

A análise histórico e a social é realizada na relação entre as experiências e a cultura, entendendo que a economia também é uma produção humana que se encontra entrelaçada com eventos sociais e culturais.

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento 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 (THOMPSON, 1981, p. 189).

Apesar do aumento da velocidade e da racionalidade do tempo, a fotografia possui como característica principal o tempo estático, ou seja, permite o homem remeter-se ao tempo primitivo organizado pelas tarefas onde o trabalho era relacionado com seu cotidiano real, construindo assim a possibilidade de uma consciência a partir do conhecimento da sua própria realidade. Sua experiência como fotógrafo é o reflexo da sua consciência e experiência de classe em diálogo com o contexto histórico.

Thompson (2010) permite entender a luta pela consciência de classe em tempos históricos que às vezes é limitada pela imposição de uma ideologia dominante. Deste modo, o autor distingue a experiência percebida que seria a consciência de classe e a experiência vivida seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta e que se chocam com a experiência percebida. A consciência de classe é definida na relação com classe e experiência de classe.

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 2010, p.10).

Os homens e as mulheres possuem experiência com os fenômenos a partir de suas realidades sociais e culturais e como sujeitos reais vivem, pensam e sente suas experiências e respondem a elas diante do contexto histórico social que estão inseridos. À medida que a

econômica capitalista desenvolve, a classe assume uma nova posição diante de um suposto melhoramento de vida impostas ideologicamente.

Desta forma, Thompson (2011) em seu estudo, relaciona as dimensões culturais, sociais e econômicas, retirando a passividade da superestrutura diante da estrutura. A cultura assim assume uma relação de atuação em todas as dimensões da sociedade, não se isolando e nem se mantendo autônoma.

O autor problematiza, assim, o fato de que toda a ideologia da classe seja absorvida, neste caso pelo fotógrafo, sem que este tenha uma experiência própria no âmbito do pensamento e dos procedimentos. As imagens fotográficas devem ser entendidas para além da análise histórico-social, mas também em sua dimensão cultural, entendida pelo autor como um termo ausente em Marx.

A fotografia a seguir retrata o aluno sentado em uma pedra no rio que cortava o camping no distrito de Aldeia Velha. Na profundidade da foto encontram-se duas pessoas observando o fundo do rio e o restante do caminho rio, com formação de sombras da mata. A linha horizontal formada pelo sol de um dia ensolarado divide a imagem em duas partes. A água do rio apresenta-se clara e calma, com uma pequena correnteza no sentido da parte superior da foto para a inferior, demonstrada pelas encontro da água nas pedras.

O ato de fotografar, dentro de um contexto de racionalidade e aumento na velocidade na concepção do tempo, permitiu um tempo estático no qual o homem passou a ter um conhecimento da realidade mesmo que sendo provisória e aparente. A fotografia é uma fonte de memória na qual o passado é reavivado no presente em uma relação pessoal, vivida coletivamente.

Porque a coerção da memória pesa definitivamente sobre o indivíduo e somente sobre o indivíduo, com sua revitalização possível repousa sobre sua relação pessoal com seu próprio passado. A atomização de uma memória geral em memória privada dá à lei de lembranças um intenso poder de coesão interior. Ela obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. Esse pertencimento, em troca, o engaja inteiramente. Quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de sim mesmo homens-memórias. (NORA , 1993, p.18)



Figura 7 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autor desconhecido, maio de 2009, Aldeia Velha (RJ)

Rafael Calazans

Ouçam só... Cessaram-se os ruídos. O frenético, o incessante, o energético, da caixa roxa de Manguinhos, viraram fumaça. As agendas, ditadoras do tempo e controladoras das nossas vidas, pulverizaram-se no ar. A doce sensação de tranquilidade voa rápida, ignorando o espaço e esmigalhando as circunstâncias, às vezes tão penosas que passamos no inferno urbano.

E a sensação chegou. O Mandala recomeçou.

A troca do cinza pelo verde, do barulho pelo silêncio, da turbulência de uma sala de aula por um amanhecer melodioso e exuberante sentado numa pedra. No meio do rio, me faz retomar a um passado que nunca existiu. Uma saudade indefinível. Impossível de ser materializada aqui, através de uma junção silábica estilizada. Pois, ela é tão somente sentida. Sentia presença de uma ausência. Por isso, talvez, parecemos chegar a um estágio de prazer sublime quando encontramos uma cachoeira no final de uma trilha. É mais que uma bela paisagem. É um sim. Belo de encontro com o Perdido.

O Mandala nos traz não só a possibilidade de aprender a acampar, o estímulo do desenvolvimento da sensibilidade. Mas também traz, põe em relevo, a nossa impotência. O quão fracos e limitados somos, os mamíferos, hiper-rationais. Longe dos objetos ultratecnológicos que encurtam o espaço e o tempo, somos (re)colocados onde pela ambição da soma e a avidez pelo lucro, fomos (re)tirados. Aí a verdadeira condição humana. Condição de dependência e impotência. Condição, sobretudo, de sociabilidade e fraternidade. Ninguém faz uma trilha sem ajudar. A cooperação que nos une frente ao desafio de pisar no mato e numa lama, rabisca e colore a vida solidária e gentil que o furacão ambicioso e vicioso afogou. E pôs o cinza em todo lugar aos que me estenderam a

mão, quando as minhas limitações para superar eram gigantes: meu sincero e inocente sorriso.

No Mandala narramos o mundo no plural. Extrapolamos o singular. Exorciza-se o “Eu”, detona-se o individualismo e apaga-se o egocentrismo. É a vitória Gloriosa do “nós” sobre o “eu”. Nós sorrimos. Nós compartilhamos. Nós respiramos. Nós vivemos. Ao “eu” reservo este momento solidário no papel, invocando as lembranças do verde. Refugio-me na memória de mais um sonho. Memória é a vida que jamais acaba. Sentado na pedra do rio, seja numa velha aldeia, numa grande ilha e nos que não de vir. Guardo o Mandala no coração. Sempre.

O sentido da correnteza do rio, na foto, demonstra a transformação que vive o aluno no momento da foto. Ao olhar para o seu cotidiano urbano, percebe um acinzentamento, um lugar com sombras que é modificado quando se é levado para o contato maior com natureza, fora do seu ritmo frenético urbano.

Aceleração o que o fenômeno acaba de nos revelar bruscamente, é toda a distância entre a memória verdadeira social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas ou arcaicas representaram o modelo e guardaram consigo o segredo - e a história que é o que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque levadas pela mudança. Entre uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda-poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mitos - e a nossa, que só é história, vestígio e trilha. (NORA, 1993, p.8)

Para o aluno, a fotografia representa uma memória de um amanhecer silencioso e com uma doce sensação de tranquilidade que sentado em uma pedra no meio do rio o faz retornar a um tempo, um passado que nunca existiu, em um sentimento de presença e ausência. Talvez sua relação com a natureza perdida no meio urbano. Um momento de formação sensível, de uma memória, de uma vida que jamais acaba. Uma memória construída na coletividade e absorvida na sua individualidade demonstrada na fotografia. Um momento de lembranças do "nós" onde se refugia-se na memória de mais um sonho.

O movimento que nos transporta é da mesma natureza que aquele que o representa para nós. Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. (NORA, 1993, p.8)

Para Nora (1993), o crescimento industrial representou uma mutilação sem retorno de uma coletividade-memória, ou seja, o fim da memória pela tradição, pelo cotidiano e de sua transmissão oral. Estas transformações acarretaram mudanças nos lugares onde estas memórias são acumuladas, conservadas e transmitidas.

Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio. À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. (NORA, 1993, p. 15)

Michael Pollack (1989) aborda o tema da memória e do esquecimento na construção da identidade de grupos. Sua pesquisa analisa diversos grupos sociais tais como os sobreviventes dos campos de concentração que retornaram a Alemanha da Segunda Guerra Mundial e o mito histórico do "Stalin pai dos pobres". Para o autor, as memórias subterrâneas ou marginalizadas competem na consolidação, da preservação ou do esquecimento da história de determinados grupos sociais.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 7)

Pollack (1989) aborda também sobre a questão do "enquadramento" da memória que tem a função de reinterpretar o passado em função do presente e das identidades de grupos detentores dessa memória.

Assim também com os cheiros: dos explosivos, de enxofre, de fósforo, de poeira ou de queimado, registrados com precisão. Ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível captar todas essas lembranças em objetos de memória confeccionados hoje, o filme é o melhor suporte para fazê-lo: donde seu papel crescente na formação e reorganização, e portanto no enquadramento da memória. Ele se dirige não apenas às capacidades cognitivas, mas capta as emoções. (POLLAK, 1989, p. 9).

O projeto Mandala é um lugar de memória coletiva, onde os alunos buscam articular e construir suas memórias individuais a partir da sua experiência coletiva em relação a natureza. Não são memórias de grandes acontecimentos ou imediatamente carregadas de sentido simbólico, mas permitem uma rememoração e uma reflexão por parte do aluno sobre sua experiência no projeto e a sua relação com o cotidiano.

De um lado os acontecimentos, por vezes ínfimos, apenas notados no momento, mas aos quais, em contraste, o futuro retrospectivamente conferiu a grandiosidade das origens, a solenidade das rupturas inaugurais. De outro lado, os acontecimentos onde, no limite, nada acontece, mas que são imediatamente carregados de um sentido simbólico e que são eles próprios, no instante de seu desenvolvimento, sua própria comemoração antecipada: a história contemporânea interposta pela mídia, multiplicando todos os dias tentativas de natimortos. (NORA, 1993, p.25)

As memórias construídas no projeto constroem uma identidade de grupo com os alunos que participaram do Mandala. Um memória no nível "individual, indissociável da organização social da vida" (POLLAK, 1989, p.12) e uma memória coletiva dos alunos que é passada simbolicamente pelas fotografias produzidas e acumuladas no projeto, e também na transmissão oral de aluno para aluno.

3.4.2 - Natureza e Paisagem

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da sua morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1994, p.114)

O desenvolvimento dos modos de produção, entendidos como formas sociais de relação com a natureza, contribuiu para uma exacerbação da crença do domínio do homem sobre natureza. Neste sentido, não há um entendimento de que os próprios seres humanos são natureza e que esta exploração se dá em todas as dimensões inclusive na relação entre os seres humanos.

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nos conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza e sobre o fundamento do domínio da natureza - tanto a "externa" como a própria - cria uma nova realidade, que não é redutível à realidade natural. (KOSIK, 2011, p.127)

A ciência e a técnica, segundo Trein (2012), produzida ao longo dos séculos possuem um enviesamento pelo interesse da apropriação privada do conhecimento, da natureza e dos processos de trabalho, demonstrando assim, uma não neutralidade no sentido de serem apropriadas antecipadamente pelo o capital.

A imagem fotografica produzida pela aluna Luiza Macedo Travalloni retrata, dentro da sua percepção, como a natureza se tornou mercadoria no sistema capitalista. A fotografia mostra a natureza primitiva, preservada em seu tempo e espaço, diferenciando-se do barulho da cidade vivenciado pela aluna. Representa a transformação da própria natureza humana que esqueceu de sua origem há muito tempo, o homem como natureza. Porém, para a aluna, há

esperança na consciência da humanidade que um dia pesará implorando por ar puro, águas limpas e árvores na rua.

A transformação da natureza na modernidade, trocada e comercializada mundo afora, acarretou um rompimento no cortejo da evolução racional, um recorte da foto da aluna na qual a correnteza e direção do rio é limitada pelo contorno da fotografia.

Nada foi mais corruptor para a classe operária alemã que a opinião de que ela nadava com a corrente. O desenvolvimento técnico era visto como o declive da corrente, na qual ela supunha estar nadando. [...] Presentindo o pior, Marx replicou que o homem que não possui outra propriedade que a sua força de trabalho está condenado a ser "o escravo de outros homens, que se tornaram...proprietários". [...] Esse conceito de trabalho, típico do marxismo vulgar, não examina a questão de como seus produtos podem beneficiar trabalhadores que deles não dispõem. Seu interesse se dirige apenas aos progressos na dominação da natureza, e não aos retrocessos na organização da sociedade. (BENJAMIN, 1994, p. 227)

A foto é composta metade pelo rio e outra pelo céu. Esta divisão é demarcada através da cadeia de montanhas que se apresenta escura, devido o horário e a posição do sol no céu, formando assim, uma linha preta na foto. As montanhas formam o vale por onde percorre o rio que desce a partir da metade da foto até a sua parte inferior, limitado pelo plano escolhido pela fotografia. O córrego é sinuoso e possui, na metade da foto, uma pequena queda que separa a parte do rio que está na sombra e o que ainda tem luz do sol. A composição das nuvens em cima das montanhas, um pouco escuras, indica possibilidade de chuva.

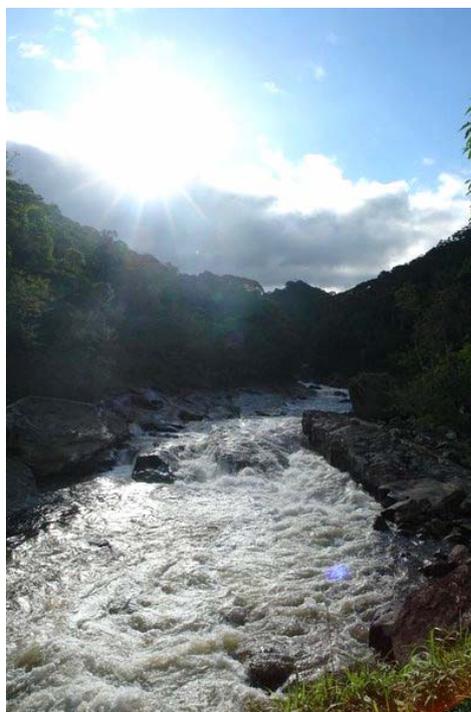


Figura 8 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Luiza Macedo Travalloni, junho de 2008, Lumiar (RJ).

O jogo da humanidade
Luiza Macedo Travalloni

A natureza fora esquecida há muito tempo. Foi trocada pela modernidade e comercializada mundo afora. Substituída pelo barulho das cidades foi-se fazendo um jogo de faz de conta. Faz-se de conta que não existe mais; faz-se de conta que não é necessária mais. O homem nasceu nessa natureza, uma natureza primitiva. Como podem ainda assim ignorá-la? O “primitiva” já foi cortado de sua definição desde o começo do faz de conta. A história vai se desenrolando, já não há mais enredo, o jogo não durará por muito tempo e, ao passo que está, ao fim do faz de conta será cortada também a “natureza” e junto consigo sua criação (auto) destruidora. Contraditório? É a humanidade. A consciência pesa; se não pesou, um dia pesará. Bom seria se pesasse neste momento, pedindo socorro, implorando por ar puro, águas limpas, árvores nas ruas... Quem sabe, assim, o faz de conta toma outro rumo. Quem sabe ele acaba, mas com um final mais racional e menos ambicioso, um final que retome nossa origem, a natureza; não primitiva, mas, pelo menos, humana.

O autor Benjamin (1994), na Tese XI do seu texto Sobre o Conceito da História crítica, baseado em Weber e Marx, o conformismo social-democrata diante da produção industrial capitalista e também busca uma forma de compreender as causas da derrota do movimento operário alemão diante do fascismo. Para ele o culto ao trabalho e a indústria é, ao mesmo tempo, culto ao progresso técnico e por isto é preciso entender uma celebração acrítica que fazem do “trabalho como a fonte de toda a riqueza” (LÖWY, 2005, p.101).

Lowy (2005), apresenta algumas passagens da obra de Ferri, que mostram a ideologia de progresso técnico, social positivista, que Benjamin criticava:

O que o socialismo científico pode afirmar, e afirma, com uma certeza matemática, é que a corrente, a trajetória da evolução humana segue no sentido indicado e previsto pelo socialismo, ou seja, de uma preponderância progressiva e contínua dos juros e do lucro do dinheiro sobre os interesses e benefícios do indivíduo (...). O socialismo é uma fase natural e espontânea e, conseqüentemente, inevitável e irrevogável, da evolução humana” (LÖWY, 2005, p.102)

Esta concepção evolucionista/positivista da social democrata só compreende os progressos da dominação da **natureza** mas não dos retrocessos da sociedade, porém Benjamin (1994) irá perceber que o progresso tecnológico, principalmente militar, do nazismo, são as maiores regressões sociais. O fascismo, apesar de suas manifestações culturais arcaicas, é uma manifestação patológica da modernidade industrial/capitalista, que se apóia nas grandes conquistas técnicas do século XX. A crítica da dominação realizada pela Escola de Frankfurt foi realizada baseada na preocupação de Marx com a “dominação exercida por estruturas impessoais alienadas, como o capital ou a mercadoria.” (LÖWY, 2005, p.105).

Benjamin (1994) critica radicalmente a exploração capitalista da natureza e a sua glorificação pelo marxismo vulgar, de inspiração positivista tecnocrática, apresentando as preocupações ecológicas do final do século XX. Sua crítica se baseia em Fourier, que interpreta a relação homem - natureza como

uma intuição de outra relação, não destruidora, com a natureza, levando as novas descobertas científicas – a eletricidade poderia ser um exemplo de força virtual ‘que dorme na natureza’ – e, ao mesmo tempo, ao restabelecimento da harmonia perdida entre a sociedade e o ambiente natural.” (LÖWY, 2005, p.105)

Essa crítica se opõe à ideologia progressista de um socialismo científico, representado pelo social/positivista alemão Joseph Dietzgen, que “reduz a natureza a uma matéria-prima da indústria, a uma mercadoria gratuita, a um objeto de dominação e de exploração ilimitada.” (LÖWY, 2005, p.105).

A fotografia da aluna Lara Narcisio mostra uma integração entre o homem e natureza não dominada, composta por dois planos. No primeiro plano há uma árvore, com foco, e no segundo plano um grupo de amigos. A união entre a natureza e o homem é realizada com o elemento básico da fotografia que é a possibilidade de criar uma perspectiva e profundidade campo em uma imagem plana, isto é, os dois planos se encontram na mesma imagem.

No momento que foi retratada, o grupo de amigos e a árvore estavam distantes porém utilizando um dos elementos da fotografia de desfocar o fundo e focar o primeiro plano permite que a natureza, representada pelas árvores, seja o elemento principal da foto. Na relação intertextual a aluna deixa explícita esta intenção da integração entre "nós e a natureza" através da "sensação de estar envolvido pelas árvores, ouvindo o correr do rio", "longe dos engarrafamentos, do estresse e da overdose diária de gás carbônico".



Figura 9 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Lara Narciso, junho de 2008, Lumiar (RJ).

Lara Narciso

Tentei buscar algum lugar que contrastando conosco, deixasse clara a integração que houve entre nós e a natureza. Parando pra pensar, isso não seria muito complicado, pois estávamos cercados por ela a todo o momento. Queria algo que pudesse passar, pelo menos um pouco, a sensação de estar envolvido pelas árvores, ouvindo o correr do rio. A sensação de estar longe dos engarrafamentos, do estresse e da overdose diária de gás carbônico. Acho que a proposta do acampamento era exatamente essa. Integrar-nos com um ambiente incomum. Sair da rotina de verdade. Se estou certa, o objetivo foi alcançado e sendo assim, espero que se repita muitas vezes ainda.

Para Trein (2012), o impasse está na tarefa educativa e pedagógica de se pensar a reconexão da compreensão do ser humano com os seres da natureza. Para a autora este fundamento se realiza através do materialismo histórico que permite a compreensão do homem como natureza e portanto o entendimento na atuação na natureza e com a natureza para produção de conhecimento.

A escola, como espaço de produção de conhecimento, necessitará de se reinventar para a produção de uma outra ciência que para sirva para uma sociedade igualitária.

Nessa perspectiva, compreendem-se os papéis que diversos modos de conhecimento - a ciência, a arte e a filosofia - devem desempenhar num projeto coletivo de liberação do homem. A ciência, de acordo com Kosik (1976), é um meio pelo qual o homem chega ao conhecimento de setores parciais da realidade humano-social - um meio necessário, mas nem de longe único. A ela devem juntar-se de longe o único. A ela devem junta-se também a filosofia e a arte - dois outros "meios" de que o

homem dispões para compreender a realidade humano no seu conjunto e para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade. (RAMOS, 2012, p.156)

Porém a maior dificuldade da produção de conhecimento em uma nova concepção, segundo Trein (2012), esta na sociedade que se definiu baseada no consumo tendo como perspectiva igualitária o consumo para todos.

A forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem. O conjunto das relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (RAMOS, 2012, p.153)

O impasse e desafio da sociedade do século XXI, para Trein (2012) é o desenvolvimento não apenas técnicas ecológicas mas ciência ecológica e relações humanizadas materialistas que compreendem esta dimensão do mundo que vivemos e no qual nos constituímos humanos.

Para Foerste (2004, p.52) "ao produzir artisticamente o homem estabelece uma intensa relação com a produção cultural do seu tempo" e por isto o seu processo de produção coloca-se em diálogo com a sua condição de ser social. Entendendo a imagem como um texto, dentro de possibilidades de leitura de imagens, as relações são estabelecidas de forma explicita, ou seja, sua identificação de onde foi extraído é apresentada igualmente de citações de textos científicos; e implícita, quando exige do texto informações além daquela imagem (texto) que dispomos para entendimento. Segundo Foerste (2004, p.52)

"uma imagem pode retomar temas, formas e/ou cores de outras. Ao estabelecer um diálogo entre imagens (textos) o artista pode reafirmar, valorizar e exaltar a outra imagem (texto) citado, ou buscar polemizar, inverter desconstruir e reinventar a imagem (texto) citado".

Porém é necessário levar em consideração, em cada citação, o contexto histórico da produção da imagem e seu diálogo com a outra imagem. Foerste (2004) utiliza como exemplo de citação cinco obras de artes que possuem algo em comum: o Piquenique na Relva de Édouard Manet (1863), o Almoço na Relva de Claude Monet (1865), *Le déjeuner sur l'herbe* (1960) de Pablo Picasso, o Almoço na Relva de Pablo Picasso (1961) e o Piquenique de Manet de Antônio Poteiro (1989).

Todas estas obras de artes possuem referências entre si porém cada uma delas com sua particularidade de espaços distintos, em interesses, necessidades, angústias, frustrações e esperanças. "A plasticidade das obras é uma construção humana, na qual forma e conteúdo se fundem em uma nova realidade, uma particularidade. (FOERSTE, 2004, p.58)

A aluna Maynara Rezende optou somente pela produção da foto e não do texto. A foto é composta por três pés esquerdos de três pessoas diferentes e estão localizados no centro da fotografia. A sombra de um deles é projetada no chão quase em sua totalidade, demonstrando um sol em um horário quase no entardecer ou amanhecer. O pé localizado na direita é de uma menina e os outros dois de meninos.

Através da intertextualidade estabelecida na análise da fotografia é possível dialogar com a imagem dos 'pés' de Sebastião Salgado²¹. Na **paisagem**²² criada a partir dos pés dos alunos é possível remeter-se a imagem dos pés calçados de sandálias de borrachas retratadas por Sebastião Salgado no ensaio "A luta pela terra". Nesta imagem, Salgado expõe a dura realidade dos trabalhadores da terra porém permitindo a apropriação em outros contextos de exploração do trabalho.

Diferentemente, a fotografia produzida pelos alunos retrata uma paisagem composta pelo chão seco devido o sol forte de Carrancas e a retratação da multiplicidade de perfis de alunos no projeto. É possível que a aluna ao tirar a foto tenha estabelecido diretamente ou indiretamente esta relação com a fotografia de Sebastião Salgado porque no ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, esta imagem, assim como outras de movimentos sociais e de trabalhadores são apresentadas para os alunos em diversos contextos.

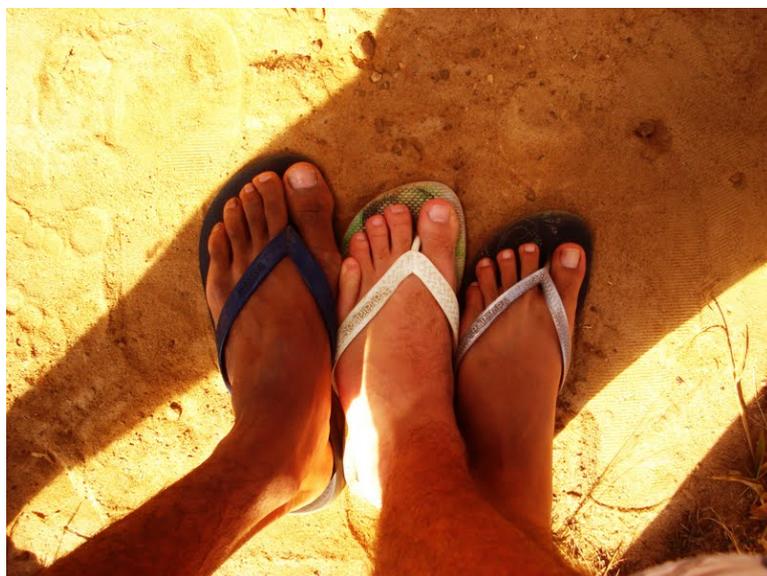


Figura 10 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Maynara da Silva Rezende, julho de 2010, Carrancas (MG).

²¹ A fotografia a que nos referimos está localizada no livro SALGADO, Sebastião. Outras Américas. Companhia das Letras. São Paulo, 1999.

²² O sentido estabelecido de "paisagem" dialoga com " pintura, gravura ou desenho que representa uma paisagem" definição do Dicionário Aurélio.

A análise para além da aparência, através da intertextualidade, é o mundo das mediações e dos processos sociais que segundo Ciavatta (2001, p.132) possuem as seguintes implicações metodológicas,

como a propriedade do objeto, as conexões que determinam em suas situações de tempo e espaço determinados, única forma de encontrar a explicação de um objeto sem cair no esquema abstrato de uma relação mecânica e, simultaneamente, não perder de vista o significado que o objeto tem não apenas como singularidade mas, também, como particularidade. A mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina

Segundo Ciavatta (2002), a intertextualidade permite resgatar o invisível no mundo dos fenômenos, da *práxis* fetichizada e reificada e do mundo das representações, tornando possível revelar o contexto histórico-social e cultural das imagens produzidas, ou seja, ir além da aparência e da imediaticidade do fenômeno. "O que é visível revela e oculta - de onde, talvez, provenha a grande força de sedução da fotografia - a história que ainda não está visível." (CIAVATTA, 2002,p.76)

Na seqüência das vinte e duas fotografias da aluna Gabriela Flauzino, a aparência retratada na fotografia ganha novos sentidos em seu processo de intertextualidade com a música de Leoni, o fluxo do tempo se entrelaça com a memória da aluna, "das cores, figuras, motivos" e "das histórias, bebidas, sorrisos" que permitem ela lembrar de ser feliz, unindo a memória retratada e a música.

Figura 11 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Gabriela Flauzino / autor desconhecido, setembro de 2009, Pousa da Cajaíba (RJ). Seqüência de 22 fotografias - Música Fotografia de Leoni/Leo Jaime



Hoje o mar faz onda feito criança



No balanço calmo a gente descansa



Nessas horas dorme longe a lembrança



De ser feliz



Quando a tarde toma a gente nos braços



Sopra um vento que dissolve o cansaço



É o avesso do esforço que eu faço



Pra ser feliz



O que vai ficar na fotografia



São os laços invisíveis que havia



As cores, figuras, motivos



O sol passando sobre os amigos



Histórias, bebidas, sorrisos



E afeto em frente ao mar.



Quando as sombras vão ficando compridas



Enchendo a casa de silêncio e preguiça



Nessas horas é que Deus deixa pistas



Pra eu ser feliz



E quando o dia não passar de um retrato



Colorindo de saudade o meu quarto



Só aí vou ter certeza de fato



Que eu fui feliz

A produção da fotografia põe o homem em diálogo com a sua condição de ser social. A intertextualidade realiza o *détour*, buscando ir além da fotografia em si mesma e sua aparência imediata. Diante desta categoria de análise, as fotografias produzidas pelos alunos no acampamento refletem além da sua formação politécnica seus valores, idéias, tradições e cultura.

Na foto a seguir, a aluna Railane Pereira, utiliza a intertextualidade na própria imagem estabelecendo assim a não separação entre os textos. A escrita é realizada no suporte da areia da praia que compõe quase toda a fotografia. Na parte superior é possível ver a espuma do mar em um formato sinuoso que não permite definir se sua direção é no caminho do texto ou voltando para o mar.



Figura 12 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Railane Pereira Sant'ana, junho de 2011, Picinguaba (SP)

A areia está molhada, ou seja, é um lugar onde a onda do mar pode alcançar e apagar o texto seu "Mandala". Existe várias pegadas ao redor que possibilita uma interpretação que a autora não estava sozinha, algumas pegadas mais profundas e outras mais rasas. A escrita na areia nesta parte da praia simboliza memórias construídas que são levadas pelas ondas do mar, porém memórias que ficam registradas na fotografia

3.4.3 - Integração e Convivência

O que é integração? O que é integrar? Segundo o Dicionário Aurélio significa: "1. torna-se inteiro; completar; integralizar; 2. Faz parte de.". Contudo, "tornar íntegro, tornar inteiro, o quê?" (CIAVATTA, 2005, p.84). No sentido estabelecido pelos alunos em suas produções fotográficas e textuais, integrar significa por em comum o conhecimento de outros alunos de outras séries e salas diferentes que anteriormente não se conheciam. O acampamento pela sua singularidade de ser um local de convivência coletiva proporcionaria esta integração.

Outra leitura possível é a integração dos alunos com a natureza, em seu sentido de meio ambiente. Através da convivência, no seu sentido convívio e de companhia, com a natureza e com outros alunos ou de uma educação ambiental realizado por professores de biologia.

O conceito de integração e convivência estabelecida pelos alunos no acampamento permite expressar uma outra perspectiva sobre a formação integral. Segundo Ciavatta (2005, p.83) são criados novos termos e novas palavras, "seja para expressar novas realidades engendradas pela vida social, seja para projetar, ideologicamente, novas idéias que queremos que se tornem realidade pela aceitação social."

Contudo existe outro significado quando se pensa na formação integrada²³, o termo passa a ter "sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de trabalhar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos." (CIAVATTA, 2005, p.84). A concepção de formação integrada sugere a superação do ser humano dividido historicamente, visando a emancipação humana realizada na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

²³ A concepção de currículo integrado é desenvolvida no capítulo II. Nesta parte o desenvolvimento desta concepção de integração parte da análise das fotos em diálogo com a teoria.

Segundo Ramos (2012, p.306) a forma transitiva do verbo integrar tem o sentido de algo a outra coisa , ou seja, a integração entre o ensino médio e a educação profissional que levou à utilização do verbo na forma intransitiva.

Não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim, de se construir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre classes sociais.

Na perspectiva da concepção de integração, a fotografia do aluno Jean Carlos, retrata o momento que um grupo de alunos estavam em um pequeno barco sendo trazidos para a terra após o acampamento de Pouso da Cajaíba. A fotografia é composta pela sua grande maioria de água do mar e um terço de mata. Na água encontra-se no canto superior dois barcos encontrados entre eles.

Dentro de um deles, chamado "Comtr França I" está uma pessoa arrumando alguma coisa e o outro chamado "Aquarela" esta vazio. No terceiro plano da foto no canto superior a esquerda estão dois barcos de menor porte, sendo que um se destaca na frente do outro. Existe mais um barco na profundidade da foto na direita.

"Comtr França I" foi um dos barco responsáveis por levar e trazer os alunos e equipe do projeto Mandala até Pouso da Cajaíba. Pelo fato do lugar que se embarque em direção a Pouso não possuir um *pier* (passarela sobre a água, suportada por largas estacas ou pilares), foi necessário a passagem dos alunos para um barco menor, retratado na foto, até a chegada ao lugar para desembarque. Este barco menor está localizado no centro vertical da foto, na esquerda, levando seis alunos e três outras pessoas, sendo que uma delas está remando, localizada na proa do barco.



Figura 13 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autor Jean Carlos Pereira da Costa, setembro de 2009, Pouso da Cajaíba (RJ).

Jean Carlos Pereira da Costa

“Integrar”, pelo dicionário, “Tornar inteiro, completar”. Bem, posso dizer que os dias 18, 19 e 20 de setembro mostraram algo diferente, aliás, complementar a uma definição tão simplista desse verbo. A proposta de integração do Projeto Mandala trouxe, em Pouso da Cajaíba, uma nova forma de se pensar as relações hierárquicas e, principalmente, a questão da aparência.

A insistente cantoria (a qual já se deveria esperar), seguida de brincadeiras infantis, além de, para os mais calmos e introspectivos, as emblemáticas caricaturas da sociedade francesa em Bicicletas de Belleville. Assim foram as algumas horas de ônibus que se seguiram até chegarmos próximos do Pouso e então termos que seguir de barco ao nosso destino. Cada um coloca, então, sua própria bagagem nos barcos e, logo depois, seguimos nós mesmos de barco.

Chegamos ao Pouso da Cajaíba à noite e tivemos que armar nossas barracas nós mesmos. Para alguns muitos ficou a pergunta: “Mas como? Nunca nem amarrei meu tênis sozinho antes!”. Parece engraçado, mas digamos ser esta afirmação muito similar à realidade. Bem, era hora ou de aprender por meio de tentativas indeterminadas ou de pedir ajuda.

Muito bem, a ajuda pareceu mais confortável e menos trabalhosa, acredito. E a partir daí, deu-se uma maior interação entre pessoas que talvez nunca tenham se falado numa escola em que estudam, no máximo, 232 alunos de ensino médio. Sim, talvez nas dificuldades sejam percebidas as verdadeiras amizades. Clichê, mas é válido o pensamento. Pensemos também por outro lado: Caso você não peça ajuda, não vai conseguir dormir numa barraca hoje à noite. Bem, juntemos um pouco dos dois pensamentos (colocando cada um deles à medida que preferirmos) e sigamos à próxima etapa.

Barracas prontas, seguii a maioria para a praia. Fui para a água depois que quase todos já haviam voltado para o acampamento. Não sei se foi apenas por a água estar calma (devido a menos pessoas estarem nela), ou se por sorte, mas pude ver um outro céu. Sim,

pude vê-lo e tocá-lo. O plâncton brilhava na água, como as estrelas brilham no céu. Tive a impressão de nadar nas estrelas. E a fogueira na areia só deixava o momento cada vez mais inesquecível.

Dormimos. Acordamos. Fizemos Tai Chi Chuan com o professor Guto. Professor Guto?! Soa tão ruim falar dessa forma o nome dele... Sim, pois ele é simplesmente o Guto. Não deixando de lado sua profissão e seu papel de responsável naquele acampamento, mas é que tanto ele, quanto o Gregorio (Greg), a Andrea, o Thyago, o Baiano (Moyses – descobri isso há pouco tempo), o Vitor e, até mesmo, a PROFESSORA Marina conseguem seu respeito diante dos alunos não por meio de imposições dos seus cargos, mas sim pela amizade, confiança e segurança que passam a todos.

“Uma nova forma de se pensar as relações hierárquicas...” – Prefiro dizer agora: Uma forma de se entender uma amizade que, de vezes, necessita de ser hierárquica.

Depois de concentrarmos nossa energia para os joelhos com o Tai Chi, fomos à trilha. E que trilha! Sol à beça, subidas indefinidamente grandes, descidas escorregadias e... mãos para ajudar. O espírito de grupo (novamente com clichês. É, eu sei.) foi um fator determinante à integração das pessoas. Trilha, praia, futebol e até sumo. Depois, voltamos ao nosso acampamento.

Enfim, chega a noite e começa nosso luau. Djavan, Seu Jorge, entre outros, foram também contribuintes à interação das pessoas... A fogueira trazia um brilho especial à noite, e Seu Zé não nos deixava desanimar com seus monólogos surreais!

E o que mais se ouvia entre as pessoas, além de comentários sobre a fragrância peculiar que rolava pela praia, era que realmente não se esperava que tal pessoa fosse tão legal ou tão diferente do que se imaginava, e aí que se podia perceber o quanto a opinião se baseia na aparência e que esta, como se sabe, compõe os alicerces de indefinidos estigmas sociais como preconceitos, estereótipos, entre outros.

Enfim, podemos dizer que não foi apenas a Cajaíba que pousou, descansou e novamente levantou para seguir seu rumo. Nós também. Chegamos, sentimos a natureza, descansamos (do sentido realmente cansativo da palavra), conhecemo-nos (a nós todos e a nós mesmos) e seguimos novamente nosso destino.

Cajaíba foi realmente uma experiência que mostrou o quão importantes são as atividades inovadoras que a Escola Politécnica propõe aos seus alunos, de forma que os mesmos, além de criar um senso crítico nas salas de aula, possam ter contato com a natureza, com as atividades físicas e possam interagir em diferentes ambientes com as pessoas com quem convivem, pelo menos, 9 horas de seus dias, mudando, muitas vezes, conceitos acerca das mesmas. Que muitas viagens como essa possam ser realizadas pelos alunos da Poli e que estes aproveitem como em Cajaíba pudemos aproveitar a diversão e a reflexão do lugar.

Na intertextualidade realizada pelo aluno é relatado esta troca de barco : "Assim foram as algumas horas de ônibus que se seguiram até chegarmos próximos do Pouso e então termos que seguir de barco ao nosso destino. Cada um coloca, então, sua própria bagagem nos barcos e, logo depois, seguimos nós mesmos de barco". A idéia de integração pode ser compreendido aqui sob dois aspectos, como conceito e como imagem.

O aluno discute no seu texto o conceito de **integração** a partir de algumas perspectivas, dentre elas, a superação das relações hierárquicas, ou melhor "uma nova forma de pensar as relações hierárquicas [...] uma forma de se entender uma amizade que, de vezes, necessita de ser hierárquica". A relação estabelecida do aluno com a sua fotografia pode ser

compreendida na questão da representação de todos estarem no mesmo barco independentemente das relações estabelecidas socialmente.

E retrata seu conceito de integração a partir da representação de um barco com pessoas que antes eram desconhecidas, reafirmando sua intertextualidade na qual relata a experiência com pessoas que ele não imaginava que seriam legais, comprovando um estigma social que se baseia na opinião pela aparência.

A idéia de integração em educação também é discutida na perspectiva do trabalho como mediação primeira da existência social dos homens. Ao se integrar o trabalho, a ciência e a cultura,

tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processos esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em sua historicidade, relações e contradições. (RAMOS, 2012, p.307)

Segundo a análise de Bernstein, (apud Ramos, 2009, p.115). Para o autor são introduzidos os conceitos de classificação e enquadramento nos processos de compartimentação dos saberes.

Segundo Bernstein, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em síntese, o autor aposta na possibilidade de os códigos integrados garantirem uma forma de socialização apropriada do conhecimento, capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho mediante o desenvolvimento de operações globais. Isso contribuiria para a construção de uma educação mais igualitária, visando à superação de problemas de socialização diante dos sistemas de valores próprios das sociedades industriais avançadas.

A integração utiliza como método a interdisciplinaridade com o objetivo de apreensão dos conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica e como uma

reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2005, p.116)

O projeto Mandala criar possibilidades de interdisciplinaridade as demais disciplinas, tais como, biologia, educação física, música, física dentre outras como forma de integração em todos seus significados e conceitos.

No currículo integrado nenhum conhecimento "é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente é só específico, pois nenhum conceito

apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica que o sustenta." (RAMOS, 2012, p.308)

A produção intertextual da aluna Diana Teva, remete novamente a questão do processo de integração proposto pelo projeto. A aluna optou em selecionar duas fotografias de um grupo de alunos nos dois diferentes acampamentos que participou. A primeira fotografia é dividida em três partes, o céu, o grupo de alunos localizado no centro da foto, e o chão do centro da cidade de Carrancas. A localização central do grupo nesta foto permite perceber a sua importância para a aluna neste acampamento, ou seja, neste momento da sua vida seja pessoal ou escolar, seu grupo amigos ou de novos amigos é o ponto central de sua memória. Na segunda foto o grupo de amigos está localizado na metade esquerda, dividida com a areia da praia de Pouso da Cajaíba. Possivelmente a divisão da foto pela metade mostra que a beleza da natureza do lugar chamou a atenção da aluna mas a integração com os seus amigos também foi de grande importância. Na intertextualidade a aluna expressa esta possibilidade de integração porque "antes não falava com muitos daquela escola, odiava alguns, não gostava de outros, etc., hoje tenho amigos que sei que levarei para a vida toda".



Figura 14 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autor desconhecido, julho de 2010, Carrancas (MG) e setembro de 2009, Pouso da Cajaíba (RJ).

Diana Teva

Não sei muito que dizer desse acampamento, mas só sei que tudo o que passei lá, tudo o que passei em outros acampamentos vai ficar guardado sempre em minha memória, assim como o termo 'integração' que tantos falam naquela escola. Todos dizem que acampamento Mandala é pra gerar integração entre os alunos, pois é, acho que está dando certo! Antes não falava com muitos daquela escola, odiava alguns, não gostava de outros, etc., hoje tenho amigos que sei que levarei pra vida toda, graças às viagens de integração, mais especificamente os acampamentos Mandala, e outras ocasiões também. Resumo os dois

acampamentos que fui, em um só texto, porque traduzir a emoção de participar de alguns acampamentos escolares, principalmente o Mandala, em muitas palavras, é difícil. Até porque, emoção não se escreve, se sente!

Então, já que esse provavelmente foi meu segundo e último acampamento, agradeço aos amigos maravilhosos que tenho hoje e parabênzo aos organizadores e coordenadores do projeto Acampamentos Mandala, pelo ótimo trabalho que estão realizando. Um grande abraço, Diana Teva.

O projeto Mandala visa estabelecer uma experiência através da convivência coletiva proporcionada pelo acampamento aos alunos mas também uma narração da memória retratada pelas produção de fotografias. Uma narrativa imagética da sua experiência em uma ambiente do campo em oposição a sua vivência urbana. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe". (BENJAMIN, 1994, p. 198)

A fotografia da aluna Mayara Veloso retrata uma janela aberta, posicionada no centro da foto, da casa central do camping de Lumiar (RJ). O modulo esquerdo da janela esta completamente aberto e o da direita semi aberto. O ponto de vista da fotografia é do exterior para o interior da casa possibilitando a visão do seu interior.

A fotografia possui os três planos demarcados pela luz claro-escuro-claro e geometricamente em dois retângulos (da janela e do corredor que liga a cozinha). No segundo plano é possível ver a sala da casa, composta por artesanatos coloridos pendurados, dois quadros e duas estantes. O terceiro plano é demarcado pela luz projetada na parede branca da cozinha onde há uma cadeira de ferro encostada.

A janela apresenta um certo desgaste em sua pintura o que permite remeter a intertexto realizada pela aluna em relação ao passar do tempo de sua convivência com os outros. A janela inicialmente encontra-se fechada para aluna, ou seja, sua convivência em relação ao outros alunos permanece distante e preservada em seu interior. Contudo este interior é revelado com a convivência no projeto Mandala e em seu cotidiano escolar.

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens - é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo coque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. (BENJAMIN, 1994, p. 215)

Na análise subjetiva da aluna, o ponto de vista exterior da janela permite ver o interior da casa, metaforicamente o interior da aluna que é revelado com a abertura da janela que remete a um símbolo de receptividade, de novas influências e de entrada de luz. A recepção é demarcada pela aluna pelos pés sujos de lama, banhos aventureiros e noites frias dentro de uma barraca na qual a convivência atinge seu auge.

Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros - transformando-a num produto sólido, útil e único? Talvez se tenha uma noção mais clara desse processo através do provérbio, concebido como uma espécie de ideograma de uma narrativa. (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Quando a janela é aberta, através desta convivência, permanece aberta e todos poderão ver o interior exposto e aceito permitindo de uma maneira harmoniosa a convivência que é aprendida ao estabelecer-se com o outro em um simples acampamento.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1994, p. 198)



Figura 15 - Acervo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Coleção Projeto Acampamentos Pedagógicos Mandala, autora Mayara de Moura Veloso, junho de 2008, Lumiar (RJ).

Mayara de Moura Veloso

Que se abram as janelas

A convivência pode ser vista como uma janela. No início ela está fechada, e permanece assim por um tempo com medo de que uma pequena brecha que se abra já exponha bastante seu interior, um interior preservado até o momento que com a convivência surja também a confiança. Com o tempo a janela vai se abrindo e mostrando o que estava sendo guardado pela janela fechada. Depois de pés sujos de lama, banhos aventureiros em rios e noites frias dentro de uma barraca a convivência atinge seu auge. Neste momento, a janela está aberta e não existe mais o receio de seu interior não parecer belo e interessante para o outro. A convivência permite conhecer o outro e aprender a aceitá-lo. Conversas e risadas, companheirismo e diversão, ônibus apertado e acampamento. Que a janela uma vez aberta, permaneça aberta e que o interior de todos uma vez exposto e aceito esteja sempre exposto e

seja sempre aceito e que consigamos manter a harmoniosa convivência que aprendemos a estabelecer um com o outro, em um simples, porém significativo acampamento.

Na modernidade, o cotidiano e a **convivência** dos indivíduos se estruturam a partir das exigências do modo de produção que regulamenta a vida e a reduz, em grande parte, a 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.

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. 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)

O final da Primeira Guerra Mundial é caracterizado por Benjamin (1994) como um momento de miséria total da experiência, refletida com a impossibilidade de narração²⁴, com um 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 informação jornalista ou pelo surgimento do romance, vai culminar na morte da narrativa e assim a continuidade do processo de ruínas 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. Com o excesso e rapidez desta informação o homem moderno não possibilita espaço para a sua experiência. O romance também proporcionaria o fim da experiência, segundo Benjamin (1994), porque sua principal característica é o de isolamento

²⁴ Narrador, para Benjamin (1994), é um personagem social e não somente um narrado literário.

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)

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

Estas duas modalidades de conhecimento diferem de diversas formas. A *vivência* (*Erlebnis*), tipicamente 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os jovens pensam sobre as imagens na sociedade do consumo? Ao produzir fotografias, eles se detêm sobre as imagens e podem extrair delas seus significados, inicialmente, apenas aparentes? As respostas para estas questões norteiam o entendimento da fotografia como produtora de conhecimento.

A partir do estudo das transformações da arte no sistema capitalista é possível entender a produção subjetiva do homem diante da produção objetiva da sociedade capitalista. A representação da realidade produzida pelo artista em sua obra é modificada a partir da transformação do trabalho, como ato de criação, para algo repetitivo e alienante. A arte no sistema capitalista passa a ter "valor de troca", deixando assim de ser a somente a representação da subjetividade e das experiências humana.

O entendimento da imagem fotográfica como arte, no modo de produção capitalista, parte de sua criação e de sua história. Há uma mudança no seu entendimento dentro do sistema capitalista de uma simples produção de imagens capazes de olhar para nós mesmo para a inserção da fotografia no mercado, ou seja, as condições materiais possibilitaram a sua reprodutibilidade técnica.

A fotografia é uma representação de uma realidade que é produzida a partir de uma experiência cultural do fotógrafo, reflexo das suas relações sociais constituídas. Deste modo à construção do conhecimento pela fotografia ocorre a partir do seu entendimento como mediação e síntese de múltiplas determinações e também da possibilidade de produção artística.

O uso da fotografia em sua potencialidade pedagógica pressupõe esses princípios de produção de conhecimento e não somente do seu uso como ilustração. Na perspectiva de uma educação politécnica com currículo integrado, o uso da fotografia passa a ser inserido, dentro da totalidade de formação através do trabalho, da ciência e da cultura, uma dimensão de formação cultural do aluno.

Neste sentido, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio possui no seu Projeto Político Pedagógico a concepção da politecnicidade e do currículo integrado com o objetivo de formação emancipatória e humanística de seus alunos. Na perspectiva da formação que articule arte, ciência e trabalho, o Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde, setor da escola, propõe aos alunos da escola o projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala que

objetiva além de promover a integração dos alunos, uma experiência em relação a produção artística em um ambiente do campo.

A experiência dialética cidade-campo-cidade proporcionada pelo projeto dentro da concepção da educação politécnica e do currículo integrado, permite uma reflexão sobre a formação cultural e o papel da imagem fotográfica na educação na contemporaneidade. Ao tratarmos a fotografia como mediação histórica e síntese de múltiplas relações podemos compreender que a cada foto reflete uma totalidade de realidades com maior ou menor completude. A foto remete a uma experiência vivida do aluno e também a constrói através da memória coletiva.

O ensino das técnicas da fotografia como o uso do obturador, do diafragma, do *iso* e das regra dos terços permitem ao aluno construir seu olhar e sua realidade fotográfica a partir desta linguagem. Contudo a composição e a relação de memória é estabelecida a partir do contato com esta realidade mesmo que esta seja captada pela máquina fotográfica.

A fotografia proporciona a construção de uma memória e a remete a memória daquele momento porém a fotografia da realidade não é a própria realidade e sim uma representação dela. Assim, o tempo e a experiência daquele momento são guardados na memória de quem os vivenciou. Para o fotógrafo Henri Cartier-Bresson "nós, fotógrafos, lidamos com coisas que estão continuamente desaparecendo e, uma vez desaparecidas, não há mecanismo no mundo capaz de fazê-las voltar. Não podemos revelar ou copiar um momento."

A fotografia pode remeter também a memória daquilo que não foi vivido no momento e espaço que foi retirada a foto. Um exemplo é uma fotografia de um parente que mora longe que remete a uma memória de um outro tempo e de um outro espaço diferente do momento da fotografia.

A sociedade contemporânea, principalmente urbana, esta trocando a experiência do momento pela captação imagética, isto é, todos os momentos, os acontecimentos e os fatos precisam ser capturados e não só vividos. Há uma transposição da memória individual para a tecnologia onde o experienciado do momento só é comprovado através das fotografias e não mais através da tradição narrativa. Ocorrendo assim, um não entendimento de que a leitura do mundo precede a leitura da imagem.

A produção de fotografias dentro do Projeto Mandala possibilita ao aluno o entendimento e a reflexão de sua produção imagética diante de um estranhamento do tempo da cidade, agitado em contraposição ao tempo calmo do campo. O tempo reflexivo e a suposta ausência de imagem, relatada pelos alunos, no ambiente do campo, possibilita a construção do conhecimento a partir das imagens vividas como neste estranhamento.

A escolha de uma aluna em fotografar uma ponte utilizando a sua linha para dividir a imagem em duas pela sua diagonal central pode ser entendida como resultado de uma educação politécnica e integrada da EPSJV, que possui em seu currículo uma parte dedicada a artes. Porém não se pode afirmar que devido a esta educação, a aluna produz a fotografia desta maneira ou se a fotografia é resultado da sua experiência com a sociedade ou de ambos os apontamentos.

Assim, as fotografias produzidas no Projeto Mandala são resultados do entendimento da cultura como produção histórica e simbólica da vida social. A fotografia passa a ser uma produção objetiva da realidade que reproduz toda a subjetividade do fotógrafo, ou seja, a foto é a representação de como o aluno foi afetado pelo ambiente do campo em diálogo com o acúmulo de sua experiência afetiva e científica.

Desta maneira, o entendimento da fotografia como mediação história das relações sociais permite refletir sobre a produção de fotografias no projeto Mandala a partir da perspectiva de uma formação politécnica e de um currículo integrado. O viés transformador e revolucionário da produção de fotografias nesta perspectiva nos possibilita uma nova leitura do mundo, e uma nova forma de pensar a realidade.

Portanto, a educação precisa refletir sobre o uso da imagem fora do lugar comum em que se apresenta como uma suposta “neutralidade” ilustrativa e de democratização visual em que todas as imagens se equivalem. Através do entendimento e do questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, através do fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, “oculta” a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material, centrada no consumo crescente de objetos e de imagens.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, M. *Industria Cultural*. In. _____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985. p.99-138.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

_____. O Flâner. In. _____. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa, Hermerson Alves Baptista. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Obras escolhidas III. p. 31-65

_____. Paris do Segundo Império - O Flâner. In. _____. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa, Hermerson Alves Baptista. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Obras escolhidas III. p. 31-65

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

CAMPELLO, Ana Margarida. LIMA F, Domingos. **Educação Tecnológica**. In.: Pereira, Isabel Brasil. Lima, Júlio (orgs). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. Rio de Janeiro:EPSJV, 2009. p.190-197.

CIAVATTA, Maria Franco. **A escola do Trabalho - História e imagens**. [Tese de Professor Titular em Trabalho e Educação]. Niterói: UFF, 1993.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado - Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado - Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

_____. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SED. 2008.p.77-90

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) 2.ed. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 130-155.

CIAVATTA, MARIA. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIAVATTA, Maria; CAMPELLO, Ana Margarida. **Do discurso à imagem: fragmentos da história fotográfica da reforma do Ensino Médio Técnico no CEFET Química** In:

- ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP / MEC, 2006, p. 311-342. Disponível em: www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes
- COSTA, Maria A. et al. (org). **Politécnico da Saúde: uma conquista da democracia**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. RJ: Contraponto, 1997.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Trad. Sandra Castello. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FARIA FILHO, L.M. ; BERTUCCI, Liane. **Experiência e cultura: contribuições de E.P. Thompson para uma história social da escolarização**. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n.1, p.10-24, Jan/Jun 2009.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- FOERSTE, Gerda M. S. **Leitura de imagens- um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004. 142p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In. Brasil, Isabel; et all (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.272-279.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 20ªed. São Paulo: Redições Loyola, 2010.
- JAMESON, Fredric. “Fim da arte” ou “fim da história”. In.: _____. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Trad. Maria Elisa Cevalco, Marcos César de Paulo Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.73-94.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: O marxismo da melancolia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- KOSSOY, Boris. **Hercule Florence: a descoberta isolada da fotografia no Brasil**. 3 ed. rev. e amp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- KUENZER, Acácia. GARCIA, Sandra Regina. Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. In. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SED. 2008.p.37-61
- LIMA, Júlio C. F. PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional em Saúde. In. ____ (orgs.). **Dicionário da Educacional Profissional em Saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 182-190.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: um aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant, et all. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo do ensino. In.: __. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ªed. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 101-122.

MARTINS, Suely Aparecida. **As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura**. In Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol.2 n.º2, ago-dez 2006, p.113-126.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. In: MARX, K & ENGELS, F. (Orgs.) **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

____. O Método da Economia Política. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni, et al. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

____. Feuerbach e História. In. _____. **Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, et all. São Paulo: Boitempo, 2007. p.25-120.

____. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. In.: **O capital: crítica da economia política: livro I**. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006. p. 92-106

____. A mercadoria. In.: **O capital: crítica da economia política: livro I**. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006. p. 53-69

____. Propriedade privada e comunismo. In.: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a. p.103-114

____. **Sobre a questão judaica**. Trad. Daniel Bensaïd. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In. CIAVATTA, Maria. ALVES, Nilga (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.19-37

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2008

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

POLLAK, Michael. "**Memória, esquecimento e silêncio**". Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 3 (3): 3-15, 1989.

RAMOS, Marise. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado - Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

_____. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional.. In. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SED. 2008.p.61-76

_____. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional.. In. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SED. 2008.p.61-76

_____. Currículo Integrado. In.: Pereira, Isabel Brasil. Lima, Júlio (orgs). Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. Rio de Janeiro:EPSJV, 2009. p.190-197.

_____. Ensino médio integrado. In. Brasil, Isabel; et all (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.305-312.

_____. ROLO, Marcio. **Conhecimento.** In. Brasil, CALDART, Roseli, et all. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.149-156
Referência

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia.** In. Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1 (2002). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. p.131-152.

THOMPSON, E. P . Prefácio. In: **A Formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, v.1, p. 9-14.

_____. Tempo, disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia da Letras, 2011- 2011, p. 267-305.

_____. P. O termo ausente: experiência. In: **A miséria da teoria: ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 180-201.

TREIN, Eunice. **Impasse e desafio da sociedade do século XXI.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 07 dez. 2012. Debate da palestra "Alternativas à crise do sistema capitalista: solidariedade e sustentabilidade - Mudanças científico-tecnológicas e seus impactos sobre o mundo do trabalho e do trabalhado", ministrada por Elmar Altvater.